

# **RELIGIÖS LÄSKUNNIGHET NU OCH I FRAMTIDEN**

**Religionslärares uppfattningar av religiös läskunnighet,  
dess uttrycksformer på högstadiet och dess relation till  
global fostran**

Helsingfors universitet  
Magisterprogrammet i pedagogik  
Klasslärarinrikning  
Pro gradu-avhandling 30 sp  
Pedagogik  
Juli 2021  
Matilda Sundqvist

Handledare: Erika Löfström



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Tekijä - Författare - Author Matilda Sundqvist		
Työn nimi - Arbetets titel Religiös läskunnighet nu och i framtiden – Religionslärares uppfattningar av religiös läskunnighet, dess uttrycksformer på högstadiet och dess relation till global fostran		
Title Religious literacy now and in the future – Religious teachers' perceptions of religious literacy, its forms of expression in lower secondary school and its relation to global education		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year 07/2021	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 91 s. + 4 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Det religiösa landskapet i Finland och Europa är i förändring. På grund av bland annat sekulariseringen har intresset för religion länge minskat och religion har ansetts tillhöra historien och vara irrelevant för det moderna, sekulära samhället. I och med globaliseringen och nyreligiositet har religionen dock fått förnyad relevans och den religiösa mångfalden i Europa växer. Med den religiösa mångfalden växer även behovet av <i>religiös läskunnighet</i>, det vill säga allmän kunskap i religion. Globaliseringen har också gett upphov till utbildningsperspektivet <i>global fostran</i>, det vill säga utbildning för framtiden och för en mer rättvis, jämlik och hållbar värld. Trots att religion onekligen har ett enormt inflytande på vår värld och dess befolkning, tas religiösa dimensioner eller religiös läskunnighet inte i beaktande inom global fostran. Denna studie bidrar därför med en inblick i hur religionslärare uppfattar religiös läskunnighet och dess uttrycksformer på högstadiet, där detta är ett kunskapskrav, samt hur de upplever att religiös läskunnighet är relaterat till global fostran och världsmedborgarskap.</p> <p>Det empiriska materialet samlades in med hjälp av intervjuer med sju lärare som undervisar i religion på årskurserna 7 – 9. Intervjuerna som hölls via den digitala mötestjänsten Zoom, transkriberades och analyserades sedan med hjälp av Braun och Clarkes (2006) modell för tematisk analys. Analysen gav upphov till 5 teman med 8 underteman på den första forskningsfrågan och 3 teman med 5 underteman på den andra.</p> <p>Resultaten visade att religionslärarna hade en bred uppfattning av religiös läskunnighet vilken inkluderade både teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter – med betoning på det praktiska. Utvecklingen av religiös läskunnighet beskrevs av lärarna som en lång och komplex process som ofta inte slutförs i grundskolan, trots att detta är ett kunskapskrav för slutet av årskurs 9. Relationen mellan religiös läskunnighet och global fostran uppfattades av lärarna så att religiös läskunnighet <i>kan främja</i> arbetet med global fostran och hållbar utveckling, eftersom en religiöst läskunnig person har bättre förutsättningar att utföra detta arbete. Lärarna framhävde också relevansen av religiös läskunnighet i framtiden och pekade på många potentiella konsekvenser av religiös analfabetism. En slutsats av studien är att inkludandet av religiös läskunnighet inom ramarna för global fostran, kunde bidra till att stärka den allmänna religiösa läskunnigheten.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Religiös läskunnighet, religionslärare, global fostran, världsmedborgare		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Educational Sciences</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Matilda Sundqvist</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Religiös läskunnighet nu och i framtiden – Religionslärares uppfattningar av religiös läskunnighet, dess uttrycksformer på högstadiet och dess relation till global fostran</b>		
Title <b>Religious literacy now and in the future – Religious teachers' perceptions of religious literacy, its forms of expression in lower secondary school and its relation to global education</b>		
Oppiaine - Ämne - Subject <b>Pedagogy</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Master's Thesis / Supervisor's Name</b>	Aika - Datum - Month and year <b>07/2021</b>	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages <b>91 pp. + 4 pp. appendices</b>
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The religious landscape in Finland and Europe is changing. Due to secularization, interest in religion has long diminished and religion has been considered part of history and irrelevant to the modern, secular society. With globalization and new religious movements, however, religion has gained renewed relevance and religious diversity in Europe is growing. With religious diversity, the need for <i>religious literacy</i>, or general knowledge of religion, is also increasing. Globalization has also given rise to the educational approach <i>global education</i>, i.e. education for the future and for justice, equality and sustainable development. Although religion undeniably has a big influence on many parts of our world and its people, religious dimensions or religious literacy is not taken into account in global education. This study provides insight into how religious teachers perceive religious literacy and its forms of expression in lower secondary school, where this is a knowledge requirement, and how religious literacy is related to global education and global citizenship.</p> <p>The empirical material was collected through interviews with seven teachers who teach religion in grades 7 - 9. The interviews held via the digital meeting service Zoom, were then transcribed and analyzed using Braun and Clarke's (2006) model for thematic analysis. The analysis resulted in 5 themes with 8 sub-themes on the first research question and 3 themes with 5 sub-themes on the second.</p> <p>The results showed that the religious teachers had a broad view of religious literacy which included both theoretical knowledge and practical skills - with an emphasis on the practical. The development of religious literacy was described by the teachers as a long and complex process that is often not completed in comprehensive school, although this is a knowledge requirement for the end of grade 9. Concerning the relationship between religious literacy and global education, the teachers expressed that religious literacy <i>can promote</i> global education and sustainable development since a religiously literate person is better able to carry out these tasks. The teachers also emphasized the relevance of religious literacy in the future and pointed to many potential consequences of religious illiteracy. A conclusion of the study is that the inclusion of religious literacy within the framework of global education, could contribute to strengthening the general religious literacy.</p>		
Avainsanat – Nyckelord		
Keywords <b>Religious literacy, religious teachers, global education, global citizenship</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Innehåll

1	INTRODUKTION .....	1
2	TEORETISK BAKGRUND .....	4
2.1	Religiös läskunnighet.....	4
2.1.1	Definitioner .....	4
2.1.2	Relevans.....	7
2.1.3	Religiös analfabetism .....	8
2.2	Global fostran och globalt medborgarskap .....	14
2.2.1	Definitioner och ramar .....	15
2.2.2	Relevans.....	17
2.2.3	Världsmedborgarens kompetenser/färdigheter .....	19
3	KONTEXT OCH STYRDOKUMENT .....	21
3.1	Det religiösa landskapet i Finland .....	21
3.2	Religionsundervisning i Finland.....	23
3.2.1	Utveckling och innehåll.....	24
3.2.2	Utmaningar .....	25
4	TIDIGARE FORSKNING .....	27
4.1	Lärares mål och elevers kunskaper .....	27
4.2	Global fostran inom religionsundervisningen .....	29
4.3	Religiös läskunnighet och världsfreden.....	30
4.4	Religiös läskunnighet och global fostran .....	32
5	SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR .....	35
6	FORSKNINGSDESIGN OCH METODER .....	36
6.1	Forskningsdesign och -ansats.....	36
6.2	Materialinsamling.....	37
6.2.1	Intervju som materialinsamlingsmetod.....	37
6.3	Urval och genomförande .....	39
6.4	Analysmetod.....	40
6.5	Etiska aspekter .....	42
7	RELIGIÖS LÄSKUNNIGHET PÅ HÖGSTADIET .....	44
7.1	Teoretisk innebörd .....	44
7.2	Praktisk innebörd .....	47
7.2.1	Respekt och sensitivitet .....	47
7.2.2	Religionens relevans och legitimitet.....	48
7.2.3	Krävs för interaktion med människor .....	49
7.2.4	Mediekunskap och religiös läskunnighet .....	50
7.2.5	Elevernas praktiska styrkor .....	52
7.3	Hur religiös läskunnighet utvecklas .....	53
7.4	Hinder för utvecklingen av religiös läskunnighet .....	55

7.4.1	Den finlandssvenska bubblan .....	55
7.4.2	Elevernas svårigheter att tänka abstrakt.....	57
7.4.3	Praktiska hinder i undervisningen .....	58
7.5	Brister i elevernas religiösa läskunnighet.....	59
8	RELIGIÖS LÄSKUNNIGHET OCH VÄRLDSMEDBORGARSKAP .....	61
8.1	Religiös läskunnighet är en viktig kompetens i framtiden .....	61
8.2	Religiös läskunnighet främjar arbetet mot globala mål .....	62
8.2.1	Perspektivbyte .....	63
8.2.2	Förstå världen .....	65
8.2.3	Samhörighet och ansvar .....	66
8.2.4	Rasism, stereotyper och fördomar .....	68
8.2.5	Minskar risken för konflikter .....	69
8.3	Bristfällig religiös läskunnighet medför risker .....	70
9	TILLFÖRLITLIGHET .....	72
10	DISKUSSION .....	73
10.1	Lärares uppfattningar av religiös läskunnighet .....	73
10.2	Religiös läskunnighet och globalt arbete.....	80
10.3	Förslag på fortsatt forskning .....	84
	KÄLLOR .....	87
	BILAGOR .....	1

# 1 Introduktion

Dagens samhälle präglas av komplexa och sammanflätade processer och trender såsom globalisering, sekularisering, invandring och växande mångfald av bland annat kulturer, språk, religioner och åskådningar (Kuusisto & Gearson, 2019; Ubani, Kallioniemi & Poulter, 2015). Globaliseringen har gett upphov till nya utmaningar, men har också öppnat upp möjligheter till internationellt samarbete för att hitta lösningar på dessa utmaningar. Som svar på dessa utmaningar och viljan att skapa en bättre värld, har *global fostran* uppstått. Syftet med detta utbildningsperspektiv är dels att öppna människors ögon för den globaliserade världen och den verklighet och orättvisor som råder och dels att fostra så kallade *världsmedborgare* – det vill säga handlingskraftiga individer som har de verktyg som krävs för att tackla de gemensamma utmaningar världen står inför och således arbeta för att främja rättvisa, mänskliga rättigheter och hållbar utveckling (Europarådet, 2012). Finland har förbundit sig till att ägnar man sig åt global fostran, som är en integrerad del av den grundläggande utbildningen samt en röd tråd i den rådande läroplanen (hädanefter LPG14).

Globaliseringen och sekularisering har också gett upphov till förändringar i det religiösa landskapet i Finland och Europa. Den religiösa mångfalden har ökat och människor av en mängd olika religiösa och sekulära åskådningar lever tillsammans, vilket inte är utan risk för konflikter (Abu-Nimer, 2001). Religionsundervisningsexperter, såsom professor Robert Jackson, har länge betonat behovet av att främja interreligiös dialog, och fostra till tolerans och ömsesidig förståelse mellan människor av olika tro och åskådning (Poulter, Kuusisto & Kallioniemi, 2015). Även Europarådet har betonat att interreligiös dialog samt kunskap om olika åskådningar kan främja social sammanhållning och lösa konflikter orsakade av stridande värderingar (Poulter et al., 2015) och i LPG14 påpekas att dialog mellan religioner och livsåskådningar har betydelse för världsfreden. För att fungerande interreligiös dialog ska kunna förverkligas, verkar bland annat kunskap i religion vara en viktig faktor (Kimanen & Kallioniemi, 2018; Kuusisto & Gearon, 2019).

Ett bredare sätt att se på kunskap i religion är *religiös läskunnighet*, vilket innefattar både grundläggande kunskaper om religion som fenomen, kännedom om världsreligionerna och deras tro och praxis, samt en förmåga och vilja att utforska religioner och deras uttrycksformer i politiska, kulturella och sociala sammanhang (Dinham & Jones, 2010; Moore, 2014). Religiös- och kulturell läskunnighet är aktuellt på årskurserna 7 till 9 där det utgör ett föremål för bedömning och kunskapskrav (LPG14). Forskare inom religiös läskunnighet betonar dess relevans för att bland annat motarbeta stereotyper

uppfattningar och främja ett samhälle där alla åskådningar respekteras och människor kan leva tillsammans trots olikheter (Dinham & Jones, 2010).

Religion är utan tvekan en central och väsentlig del av inte minst det finländska samhället och dess historia, men också de flesta kulturer och många människors identitet och moraliska kompass (LPG14; Moore, 2006; Rissanen, Ubani & Sakaranaho, 2020; Ziliacus, 2014). Trots det tas religiösa dimensioner ytterst sällan i beaktande i agendor, policydokument och handböcker för global fostran och hållbar utveckling (Marshall, 2018). Kunskaper i religion inkluderas inte som en av världsmedborgarens nödvändiga färdigheter, och räknas alltså inte av Europarådet och liknande aktörer som en nödvändig kunskap i framtidens samhälle. Detta verkar ha att göra med sekulariseringsprocessen, vilken har lett till att det allmänna intresset för religion minskat (Marshall, 2018; Rissanen et al., 2020). En sekulariserad uppfattning om religion som någonting som tillhör historien och inte längre förtjänar eller kräver allmänhetens uppmärksamhet, har blivit relativt utbredd i Europa och Finland (Rissanen et al., 2020). Denna uppfattning har i sin tur lett till att allmänhetens religiösa läskunnighet försvagats drastiskt, samtidigt som den växande mångfalden ökar dess relevans: "människors kunskap och förståelse för religion minskar just i det ögonblick då det skulle behövas mest" (Sakaranaho, Aarveaara & Konttori, 2020, s. 3). Forskare inom religiös läskunnighet varnar för konsekvenserna av religiös analfabetism (avsaknad av religiös läskunnighet) samt argumenterar för hur religiös läskunnighet kunde stöda en sådan samhällsutveckling som man strävar efter med global fostran (Dinham & Jones, 2010, Moore, 2014).

Vidare har religionsundervisningen ett samhällsligt uppdrag i att förbereda eleverna inför att leva i ett samhälle med större religiös mångfald och delta i interreligiös dialog, samt stödja deras utveckling av religiös läskunnighet (LPG14). Frågan är om den segregerade undervisningsmodellen samt det stora fokus som läggs på elevernas egna religion, verkligen stöder dessa mål (Poulter et al., 2015). Religionsundervisningen har under en längre tid varit föremål för samhällsdebatt och alternativa sätt att anordna religionsundervisningen utforskas (Åhs, Poulter & Kallioniemi, 2017). Det minskade intresset för religion syns också genom det faktum att allt fler elever väljer livsåskådningskunskap istället för religion – en trend som pågått sen åtminstone början av 2010-talet (Mattson, 2020; Ulfvens, 2013). I dessa motstridiga trender av å ena sidan minskat intresse och upplevd relevans av religion och å andra sidan ökande mångfald av religioner och behov av interreligiös dialog, uppstår ett behov för allmän religiös läskunnighet (Moore, 2014; Sakaranaho et al., 2020).

Jag strävar med denna studie efter att, genom intervjuer med religionslärare, utforska elevers kunskaper i och förhållningssätt till religion på högstadiet samt vikten av religiös läskunnighet i en globaliserad värld med konstant växande mångfald av religioner. Att inkludera religiös läskunnighet inom ramarna för global fostran, och relatera detta till världsmedborgarens färdigheter, fungerar som ett sätt att betona dess framtida relevans och praktiska betydelse i arbete som strävar till rättvisa, mänskliga rättigheter och hållbar utveckling. Denna studie bidrar således med en inblick i hur religionslärare uppfattar religiös läskunnighet och dess uttrycksformer på högstadiet samt hur de uppfattar relationen mellan religiös läskunnighet och global fostran och världsmedborgarskap.

I kapitel 2 presenteras begreppen religiös läskunnighet och global fostran genom definitioner och ramar, relevans och relaterade begrepp. Kapitel 3 utgörs av den kontext och de styrdokument som utgör ramarna för såväl denna studie, som flera av studierna som presenteras och diskuteras i kapitel 4. Tanken är således att kapitel 3 underlättar läsningen av kapitel 4. I kapitel 5 och 6 redogörs för forskningsfrågorna samt metodval och genomförandet av den empiriska forskningen och i kapitel 7 och 8 presenteras resultaten. Slutligen diskuteras resultaten, förslag på fortsatt forskning samt studiens tillförlitlighet i kapitel 9 och 10.



## **2 Teoretisk bakgrund**

Den teoretiska bakgrunden för denna studie består av två huvudsakliga helheter, nämligen religiös läskunnighet och global fostran. Dessa är de mest centrala begreppen för studiens syfte och forskningsfrågor. Nedan diskuteras, förutom definitioner av dessa begrepp, även deras innebörd, samtida relevans samt aktuell forskning inom dessa områden. Kapitel 3 redogör för den kontext inom vilken denna studie befinner sig. Där diskuteras religionsundervisningen samt det religiösa landskapet i Finland. Sedan följer, i kapitel 4, en presentation och diskussion kring aktuell forskning som tangerar bl.a. lärares uppfattningar om religionsundervisningen, och som är relevant för denna studie.

### **2.1 Religiös läskunnighet**

Läskunnighet i religion är en metafor som enligt de flesta forskare syftar på en för sammanhanget tillräckligt djup och bred förståelse för religion som fenomen. Religiös läskunnighet går utöver enbart kunskap och kan innefatta också vissa attityder och sensitivitet gentemot religion och hur det tar sig uttryck i människors liv (Sakaranaho et al., 2020). Syftet med religiös läskunnighet är bl.a. att stärka allmänhetens förståelse av religion och att motarbeta stereotypa uppfattningar och bygga ett starkt, inkluderande samhälle där alla åskådningar respekteras (Moore 2014; Dinham & Jones, 2010). Religiös- och kulturell läskunnighet är vidare ett av målen för undervisningen och föremålen för bedömning på årskurserna 7 – 9 (LPG14).

#### **2.1.1 Definitioner**

Religiös läskunnighet innebär något olika saker beroende på kontext, såsom politik eller utbildning, och ansats, såsom kulturvetenskaplig eller sociologisk (Sakaranaho, et al., 2020; Moore, 2006). Därför finns det ingen enstaka heltäckande definition, men bland annat Diane L. Moores, Stephen Protheros och Adam Dinhams beskrivningar av begreppet har varit inflytelserika (Sakaranaho et al., 2020). Läskunnighet är en metafor som används på liknande vis som när man talar om multilitteracitet eller medieläskunnighet. Dess grund ligger i lingvistikens där läskunnighet innebär förmågan att använda ett språk, dess vokabulär, grammatik och syntax i skrift och tal (Prothero, 2007). På liknande sätt kan man tänka sig att religiös läskunnighet innebär förmågan att använda sig av religionens olika delar (t.ex. symboler, skrifter, praxis och etik) i vardagen (Prothero, 2007). Medan alla tre ovan nämnda forskare har utformat användbara definitioner, riktar sig Moore (2006; 2014) specifikt till utbildningskontexten vilket gör den

mest tillämplig för detta sammanhang. Moores definition, som även tagits i bruk av American Academy of Religion, lyder:

Religiös läskunnighet innebär förmågan att urskilja och analysera de grundläggande skärningspunkterna mellan religion och socialt / politiskt / kulturellt liv ur flera perspektiv. Specifikt kommer en religiöst läskunnig person att ha 1) en grundläggande förståelse av historien, centrala texter (där så är tillämpligt), övertygelser, praxis och samtida manifestationer av flera av världens religiösa traditioner när de uppstod ur och fortsätter att formas av särskilda sociala, historiska och kulturella sammanhang; och 2) förmågan att urskilja och utforska de religiösa dimensionerna av politiska, sociala och kulturella uttryck över tid och rum. (Moore, 2014, s 379, egen översättning).

Vidare betonar Moore (2014) vikten av att förstå religion i sin kontext samt som oupplösligt invävd i alla dimensioner av det mänskliga livet. Denna mångfacetterade förståelse uppnås inte genom traditionella sätt att lära sig om religionernas ritualer och texter eftersom sådan undervisning endast leder till en förenklad representation av det komplexa fenomenet som är religion. Moore (2006; 2014) antar en kulturvetenskaplig ansats vilket formar både hennes uppfattning av hur religiös läskunnighet och religion som fenomen bör förstås samt hur religionsundervisningen bör utformas. Dinham och Jones har i sin tur tagit i beaktande flera ansatser för att finna gemensamma drag eller konsensuspunkter (Dinham & Jones, 2010).

Dinham och Jones (2010) påpekar, likt Sakaranaho et al. (2020), att det både är svårt och kanske oändamålsenligt att hitta en standardiserad definition av religiös läskunnighet, eftersom det är så kontextuellt bundet. Dock konstaterar de att religiös läskunnighet, oavsett sammanhang, i de flesta fall är förknippat med praktiska dimensioner av kunskap i religion. Genom att ta i beaktande flera ansatser och synvinklar kommer Dinham och Jones (2010) fram till vad som inte bör ses som en definition men som en överblickande beskrivning av fenomenet religiös läskunnighet:

Vi föreslår att religiös läskunnighet ligger i att ha kunskap och färdigheter att känna igen religiös tro som ett legitimt och viktigt område för allmänhetens uppmärksamhet, en grad av allmän kunskap om åtminstone några religiösa traditioner och en medvetenhet om och förmåga att ta reda på andra.

Dess syfte är att undvika stereotyper, att respektera och lära av andra, och bygga bra relationer över skillnader. Det är sålunda en medborgerlig strävan snarare än en teologisk eller religiös, och syftar till att stödja ett starkt, sammanhängande, multireligiöst samhälle, vilket inkluderar människor från alla och inga trostraditioner i en kontext som är väldigt misstänksam och orolig över religion och tro. (Dinham & Jones, 2010, s 6, egen översättning)

Medan Dinham och Jones (2010) antar ett brett perspektiv och har utformat en allmän beskrivning av religiös läskunnighet och dess syfte som borde vara tillämplig inom ett flertal kontexter, fokuserar Stephen Prothero (2007), som populariserat begreppet i USA, snävare på den amerikanska kontexten. Vad Prothero (2007) beskriver i sin bok *What every American needs to know and doesn't* är kristen religiös läskunnighet. Prothero (2007) motiverar behovet av kunskap om just kristendomen både med att denna är starkt dominerande i landet men också med att den anses vara en del av medborgerlig kultur. Även andra amerikanska forskare har betonat att religionsundervisningen borde koncentrera sig på att lära om religiösa termer, symboler, teman och berättelser som är närvarande i den nationella offentliga sfären (Dinham & Jones, 2010). Prothero (2007) menar att precis som vi inte kan lära oss alla världens språk kan vi inte heller vara läskunniga i alla religioner. Det är därför viktigast att man så att säga "talar det nationella språket" vilket i USA:s fall är kristendomen (Prothero, 2007).

Man kan alltså konstatera att synen på religiös läskunnighet, dess innebörd och mål, skiljer sig mellan forskare. Vad man anser att målet eller behovet av religiös läskunnighet är, påverkar hur man uppfattar begreppet och dess innehåll, på ibland motstridiga sätt (Dinham & Jones, 2010). Någon som anser att målet med religiös läskunnighet är att stöda interreligiös dialog skulle antagligen inte godta Protheros (2007) betoning på att stärka det "nationella språket". Anser man dock att religiös läskunnighet är något som behövs för att navigera sig och fungera som aktiv medborgare i landet med världens största kristna population, är kunskap om övriga religioner knappast lika viktigt (Prothero, 2007). En gemensam utgångspunkt bland forskare inom religiös läskunnighet verkar vara att det är någonting som inte kan tas för givet och i nuläget är ett ideal snarare än en verklighet (Sakaranaho, et al., 2020; Moore, 2006). Tvärt om kan man till och med påstå att det finns en utbredd "religiös analfabetism", det vill säga avsaknad av religiös läskunnighet, som sträcker sig över hela världen och att många i dagens samhälle är misstänksamma, ointresserade eller negativt inställda till religion (Moore, 2006; Dinham & Jones, 2010). Religion upplevs också ofta som ett obekvämt ämne man helst undviker att tala om. Detta grundar sig i tanken om att religion inte är någonting som angår eller hör hemma i den sekulära världen (Sakaranaho, et al., 2020). Denna problematiska uppfattning tas upp och diskuteras nedan.

### 2.1.2 Relevans

Som bakgrund till behovet av religiös läskunnighet ligger i stora drag globalisering, ökad religiös mångfald, sekularisering och religionens ökande närvaro i media. Beskrivningar av religionens roll i det europeiska eller finländska samhället tenderar att lätt bli motstridiga på grund av dessa komplexa processer (Sakaranaho, et al., 2020). Att säga att sekulariseringsprocessen har ökat behovet för religiös läskunnighet kan verka något motsägelsefullt, då sekularisering per definition innebär minskat inflytande av religion i samhället. På 60-talet föreställde sig sociologer att sekulariseringen skulle leda till att religion helt skulle försvinna ur den offentliga sfären i Europa och istället förskjutas till den privata sfären, och idag uppfattar många i Finland religion som en privatsak (Poulter, Kuusisto & Kallioniemi, 2015; Sakaranaho et al., 2020). Problemet ligger dock i att den sekulariserade uppfattningen om att religion tillhör historien och inte längre förtjänar eller kräver allmänhetens uppmärksamhet, underminerar och underdriver grovt den centrala rollen religion spelar i många människors liv (Rissanen et al., 2020). Uppskattningsvis 84 % av världens befolkning har trots allt någon religiös tillhörighet (Pew Research Center, 2012).

I de delar av världen, såsom Norden, där sekulariseringens inflytande varit stort och långtgående, har således missuppfattningar om religionens samtida relevans i vuxit fram; uppfattningar om att religionen tillhör historien eller är på väg att försvinna har uppstått (Roy, 2014; Sakaranaho et al., 2020). Eftersom många européer inte känner ett personligt intresse för religion, och inte uppfattar det som någonting relevant, har den religiösa läskunnigheten försvagats drastiskt (Dinham & Francis, 2015 i Rissanen et al., 2020; Marshall, 2018). Samtidigt är globaliseringen idag en högaktuell samhällsprocess som bidragit till ökad närvaro av religion i annars relativt sekulära länder. I och med globaliseringen och ökad invandring växer den kulturella och religiösa mångfalden i Europa vilket förstärker och förändrar behovet av interreligiös dialog (Sakaranaho et al., 2020). Religiös läskunnighet behövs för framgångsrik hantering mångfalden i Europa, då många aktuella frågor är kopplade till just den religiösa mångfalden (Sakaranaho et al., 2020). Exempel på frågor där religiös läskunnighet vore av nytta är bland annat diskussionen om hijab-förbud i Frankrike och byggandet av en moské i Helsingfors.

Behovet av religiös läskunnighet i Europa och Finland uppstår således i motstridigheterna mellan processerna av globalisering och sekularisering: Finland är sekulärt i den mening att religionen inte generellt sätt har så stort inflytande i de flesta människors handlingar och val (Sakaranaho et al., 2020), och därför är det inte heller av större intresse för finländarna. Samtidigt leder globalisering och invandring till konstant

växande mångfald av kulturella och religiösa traditioner i Europa vilket i sin tur skapar ett behov av sätt att hantera denna mångfald. Sakaranaho et al. (2020, s. 3) sammanfattar detta som att "på grund av sekulariserings-processen, minskar människors kunskap om och förståelse av religion, *precis i den stunden då det skulle behövas mest*". Svaret på detta problem, menar Sakaranaho (et al., 2020), är att utveckla allmän religiös läskunnighet.

De senaste årtiondena har religion allt oftare varit i fokus i media och är många människors huvudsakliga källa för information om religion (Moore, 2006). Detta är problematiskt eftersom religion inte helt sällan framställs i media som roten till samhälleliga problem. När religion syns i nyhetsrubrikerna är det ofta i koppling till världspolitik eller säkerhetsfrågor (Sakaranaho et al., 2020). Moore (2006, s. 3) menar att medias representation av religion är "ökänt inkonsekvent och inte en pålitlig källa för att representera komplexiteten i religiösa traditioner och deras mångfaldiga uttryck och influenser". Inblandningen av religion i till exempel politiska konflikter eller krig, representeras ofta i media på ett felaktigt eller förenklat sätt (Moore, 2006) och det är sällan lätt att avgöra vad som över huvud taget har en religiös koppling. Den negativa representationen av religion i media är en av orsakerna till fientliga attityder mot religion, eller mot specifika religiösa grupper (Moore, 2006). En annan orsak till sådana attityder kan vara religiös analfabetism, som diskuteras nedan.

### **2.1.3 Religiös analfabetism**

Religiös analfabetism, vilket kortfattat kan definieras som avsaknaden av religiös läskunnighet, kan ta sig uttryck på olika sätt beroende på sammanhanget (Moore, 2006). Konsekvenserna kan också variera mellan allt från obekväma situationer till strukturellt våld, marginalisering och i vissa fall till och med krig (Rissanen et al., 2020; Moore, 2014). Trots att Moore (2006) understryker att religiös analfabetism inte är att beskylla för all världens våld, menar hon att det ofta är en bidragande faktor i att skapa ett klimat som tillåter trångsynthet, chauvinism och fördomar som kan leda till marginalisering och våld. Betydelsen av att förstå religionens komplexa inflytande på lokala, nationella och globala samtidsfrågor bör inte underdrivas eftersom konsekvenserna av okunskap i religion är allvarliga (Moore, 2006). Utbredd religiös analfabetism kan också främja fördomar och trångsynthet samt hindra åtaganden som strävar till respekt för mångfald, samarbete och fredlig samexistens (Moore, 2014).

Moore (2006) utgår ifrån antagandet att det finns en utbredd religiös analfabetism över hela världen vilket syns i vissa universella antaganden om religion. Till dessa hör bland annat att religioner ofta representeras som enhetliga och statiska trots att de i själva verket har interna variationer och är konstant föränderliga; att religion antas tillhöra den privata sfären, separat från den sekulära offentliga sfärens politiska, ekonomiska och kulturella liv; att utövare av en religion antas vara den bästa källan för information om religionen i fråga; samt att man inte inser skillnaden mellan den akademiska religionsvetenskapen och en enskild persons uttryck av sin religiösa åskådning (Moore, 2006). Vidare kan brister i religiös läskunnighet även ta sig uttryck i en tendens att antingen se situationer endast genom en religiös lins och således tillämpa religion på situationer som inte har med religion att göra, eller att tvärt om inte alls inse religionens betydelse i en situation (Rissanen et al., 2020). Detta kallar Rissanen et al. (2020) "religionisering" respektive "religion-blindhet", vilka kan ses som uttrycksformer av religiös analfabetism eller bristfällig religiös läskunnighet.

Rissanen et al. (2020) har i sin studie av pedagogiska experter (lärare och rektorer) i finska och svenska skolor med stor religiös mångfald, kunnat identifiera tre utmaningar i relation till religiös läskunnighet. I studien används inte begreppet religiös analfabetism, men utmaningarna som beskrivs stämmer överens med Moores (2014) beskrivningar av hur religiös analfabetism kan ta sig uttryck. Jag har i vissa fall använt uttrycket bristande eller bristfällig religiös läskunnighet, eftersom det inte går att avgöra om det verkligen är frågan om en total avsaknad av religiös läskunnighet. Utmaningarna som Rissanen et al. (2020) identifierat ligger i att förstå skillnaderna mellan religion och kultur, att känna igen och förstå interna variationer inom religioner (intra-religiöst mångfald) samt i medvetenhet om protestantiska föreställningar om religion och kultur (Rissanen et al., 2020). Nedan diskuteras uttrycksformerna av religiös analfabetism eller bristfällig religiös läskunnighet, med konkreta exempel ur Rissanen et al. (2020).

### *Förhållandet mellan kultur och religion*

Hur kultur och religion samspelar är långt ifrån uppenbart och förhållandet har blivit allt mer komplext (Rissanen et al., 2020). Sammanflätade samhällsprocesser som sekularisering, globalisering, samt vad Roy (2014) beskriver som avkulturisering (deculturation) och avterritorialisering (deterritorialization) av religion, har gjort förhållandet ännu mera mångfacetterat. Om fenomenen alls kan eller bör skiljas åt och om de någonsin kan förstås skilt från varandra verkar dela åsikter (Rissanen et al., 2002;

Moore 2014). Eftersom Moore (2014, s. 383) antar en kulturvetenskaplig ansats och förstår fenomenet religion som "samlingar idéer, praktiker, värderingar och berättelser som alla är inbäddade i kultur" är de omöjliga att separera från varandra. Detta synsätt utgår alltså ifrån att alla religioner har en bestämd kulturell kontext. Roy (2014) menar dock att religioner i dagens värld allt mer separeras från sitt ursprungliga kulturella sammanhang och därför behöver förstås i ljuset av detta.

Alla religioner har uppstått inom en specifik kulturell, social och historisk kontext (Moore, 2014) och länge har förståelse av denna varit avgörande för att förstå religionen i fråga (Roy, 2014). Det hade exempelvis varit omöjligt att förstå hinduismen utan en förståelse för indisk kultur. I och med sekulariseringen har religioner blivit tvungna att omdefiniera sig vilket antingen har lett till en separation från kulturen eller att religionen anpassat sig eller smält in i kulturen (Roy, 2014). Detta har gett upphov till vad som brukar kallas sekulär lutheranism eller kulturell protestantism – religionen är svår att separera ur kulturen och den inkluderar både troende och icke-troende. Samtidigt har globalisering lett till avterritialisering av religioner – att religionen tagits ur sin ursprungliga kulturella kontext och etablerats på andra håll i världen (Roy, 2014). I samband med denna process sker även avkulturisering, det vill säga att religionen förlorar sina kulturella markörer, och kan då lättare anpassas och befästas i en ny kulturell kontext (Roy, 2014).

Förhållandet mellan religion och kultur är således komplext och forskares förhållningssätt till ämnet varierar. Moore (2014), med sin kulturvetenskapliga ansats, menar att religion som fenomen alltid är inbäddat i kultur på ett sätt som gör dem oskiljaktiga, och förståelse av detta utgör även en del av hennes definition av religiös läskunnighet. Rissanen et al. (2020) menar å andra sidan att religiös läskunnighet hjälper en att skilja mellan religion och kultur. En kulturvetenskaplig synvinkel innebär dock inte att religion och kultur förstås som ett och samma fenomen utan som två olika, men konstant sammanflätade fenomen. Rissanen et al. (2020) skriver i sin tur om att "skilja mellan" och inte att "skilja åt" fenomenen. De två sätten att uppfatta förhållandet mellan kultur och religion är således olika, men inte nödvändigtvis motstridiga.

Ur synvinkeln av religiös läskunnighet är det dock mest relevant att förstå när det är religion och när det är kultur, eller någonting hela annat, som utgör en drivande faktor. Oförmåga att göra detta kan vara ett uttryck för religiös analfabetism eller bristfällig religiös läskunnighet. Detta kan tänkas gälla på flera nivåer i samhället – både vad gäller motivationen till en persons beteende samt bakomliggande faktorer till att länder hamnar i krig (Moore, 2014). I en skolkontext kan denna förmåga aktualiseras i interaktionen mellan personalen och föräldrar med en annan religiös bakgrund (Rissanen et al., 2020).

I Rissanens et al. (2020) studie hände det att skolans rektorer tolkade muslimska föräldrars ovilja att skaka hand med personer av det motsatta könet som kulturellt betingad och således ett beteende som borde ge vika för det finska sättet. En rektor associerade dessutom en pappas ovilja att skaka hand med henne med ojämlik behandling av kvinnor och upplevde därför situationen på ett väldigt negativt sätt.

Samtidigt upplevde de muslimska föräldrarna som intervjuades för studien att detta var en fråga om religionsfrihet och beslutet att inte skaka hand, gjordes av religiösa skäl. Denna situation kan ses som ett exempel av "religion-blindhet" från skolpersonalens sida (Rissanen et al., 2020). "Religionisering" skedde bland annat då stridigheter mellan somaliska föräldrar av lärare tolkade som religiösa konflikter, trots att saken egentligen handlade om någonting hela annat. Även annat enligt personalen olämpligt beteende hos muslimska elever och föräldrar förklarades av personalen endast i termer av dessas religion. Hade skolans personal varit religiöst läskunnig skulle dessa situationer ha kunnat undvikas eftersom de då skulle ha varit förmögna att urskilja, eller åtminstone ta reda på, ifall religion var en relevant faktor i dessa frågor.

### *Intra-religiös mångfald*

Att det finns ett flertal olika kristna inriktningar, är antagligen ett välkänt faktum. Ändå är det vanligt att religioner, speciellt religioner man inte själv tillhör, uppfattas som enhetliga (Rissanen et al., 2020). Förutom formella variationer, det vill säga inriktningar som katolsk, ortodox och protestantisk kristendom eller sunni och shia islam, finns det också mångfald inom dessa inriktningar (Moore, 2014). Att framställa religioner som enhetliga kan vara ett sätt att förenkla för att förstå sig på religionen lättare, vilket kan vara användbart exempelvis i undervisningssyfte – men en konsekvens kan vara att det upprätthåller stereotypa uppfattningar och fördomar (Rissanen et al., 2020). Missuppfattningen att religioner utgör enheter, tar sig ofta uttryck genom enkla påståenden som riktar sig till en hel religion. Vanliga sådana plattityder är till exempel "kristna är emot abort", "buddhister är icke-våldsamma" och påståenden som gäller kvinnors roll i islam (Moore, 2014, s. 381). Sådana ytliga påståenden kan inte tänkas representera en hel religion utan är snarare uttryck för brister i kunskap om religionernas komplexitet.

Även då vissa variationer inom en religion kan identifieras, som uppenbara skillnader i muslimsk tro och beteende, förstås dessa skillnader ofta på ett förenklat sätt (Rissanen et al., 2020). Skillnaderna förklarades av deltagare i Rissanens et al. (2020) studie



genom att personer beskrevs som antingen religiösa eller icke-religiösa, radikala eller icke-radikala, konservativa eller liberala. En så pass svartvit syn på skillnader inom islam visar på en förenklad förståelse av religionens mångfald, trots att den inte uppfattades som helt och hållet enhetlig. I samma studie var det inte ovanligt att islam av skolpersonalen betraktades som konservativt och i behov av liberalisering. De muslimska föräldrar som betraktades som mer mot det liberala hållet förväntades ofta fungera som representanter för sin religion och svara på frågor. Att elever som tillhör en minoritetsreligion tvingas fungera som experter är inte ovanligt och tyder i sig på ett misslyckande av läraren att inse religionens mångfald samt skilja åt akademisk kunskap om religion och den enskilda personens tro (Moore 2006; Rissanen et al., 2020). Framför allt ett barn kan nämligen inte rimligtvis förväntas tala för en hel religions anhängare eller uppge akademisk kunskap om religionen, utan kan endast uttala sig om sin subjektiva uppfattning av sin religiösa åskådning (Moore, 2006).

#### *Protestantisk uppfattning av religion och kultur*

Trots avsikten att i Norden bedriva neutral och objektiv religionsundervisning, har forskning kunnat peka på ett starkt inflytande av "kulturell protestantism" och kulturella uppfattningar av religion (Berglund, 2013). Dessa uppfattningar som styr undervisningen och hur man beaktar religiös mångfald i skolans verksamhet, går dessutom oftast oupptäckta eftersom de är så djupt rotade i skolans verksamhetskultur (Berglund, 2013). Lärare kan påstå att skolan inte firar religiösa högtider och samtidigt ha julfest med obligatorisk närvaro. Rissanen et al. (2020) använder uttrycket "protestantisk partiskhet" för att beskriva tendensen att tolka religion och sekularism ur ett protestantiskt perspektiv utan att inse det. Detta kan resultera i en förvriden uppfattning av både majoritets- och minoritetsreligioner, samt vad som över huvud taget är religiösa uttryck och inte. Vidare är detta kopplat till uppfattningar om kulturell protestantism som norm, vilket gör att religiös mångfald uppfattas som ett problem (Berglund, 2013).

Det finns i Finland en allmän missuppfattning av protestantismen som en enbart kulturell tradition. Detta är i sig ett uttryck för vad Rissanen et al. (2020) kallar religion-blindhet och leder till en oförmåga att känna igen religion och religiösa uttryck. Julfester är ett vanligt exempel på en situation där religiösa inslag ofta förekommer utan att det nödvändigtvis uppfattas så. Användningen av psalmer i julfirandet, och julfirandet i skolan över huvud taget, rättfärdigas med hjälp av argumentet att det är traditionellt och således inte religiöst (Berglund, 2013). Det faktum att skolor kan fira jul utan att uppleva

att de firar några religiösa högtider, visar på djup naturalisering av protestantismen (Rissanen et al., 2020). När en icke-kristen elev sedan begär att få vara frånvarande från julfirandet uppstår förvirring hos skolans personal som inte uppfattat julfirandet som religiöst – dessa elever stämplades dessutom som "jobbiga" (Rissanen et al., 2020).

Protestantisk partiskhet leder också till en uppfattning av "sekulär protestantism" som eftersträvansvärt för alla och en vilja att liberalisera elever från religiösa krav och restriktioner (Rissanen et al., 2020). Eftersom religion inte har så stort inflytande i de flesta finländares liv förbises ofta det faktum att religion kan spela en viktig roll i någon annans liv och att det faktiskt är en relevant del av vissa elevers identitetsuppfattning (Sakaranaho et al., 2020; Zilliacus, 2014). Protestantisk partiskhet ligger också till grund för varför vissa pedagoger försöker fostra till tolerans genom att betona likheter mellan alla religioner och huvudsakligen försöka hitta drag som går att återfinna eller harmonisera med kristendomen (Rissanen et al., 2020). Detta förmedlar uppfattningen att endast värderingar som även införlivas av kristendomen går att tolerera, samt underminerar religioners mångfald och komplexitet (Rissanen et al., 2020).

### *Konsekvenser av religiös analfabetism*

Genom exempel från Rissanens et al. (2020) studie av pedagogiska experters utmaningar med religiös läskunnighet ovan, har några konkreta konsekvenser av bristande religiös läskunnighet redan synliggjorts. Det var ofta fråga om obekväma situationer, men brister i den religiösa läskunnigheten kan även ha mycket allvarigare konsekvenser (Moore, 2006; Rissanen et al., 2020). Lärarnas och rektorernas religiösa analfabetism ledde bland annat till att elevers behov förbisågs, (till exempel då muslimska elever inte tilläts vara frånvarande från julfiranden), att muslimska föräldrars beteende upplevdes som otrevligt och respektlöst trots att deras avsikt var motsatsen, samt att uppföranden hos muslimska föräldrar och elever som av lärarna eller rektorerna upplevdes negativt, förklarades med personernas religiösa tillhörighet (Rissanen et al., 2020). Allt som oftast upplevdes religiösa frågor av personalen som obekväma och jobbiga eller rent praktiska problem som måste lösas.

Moore (2006) beskriver konsekvenserna av bristfällig religiös läskunnighet i en lite mer dystopisk ton. Hon menar att religiös analfabetism "driver fördomar och fientlighet" och utgör således ett hinder i försök att "främja respekt för mångfald, fredlig samexistens och samarbetsåtgärder på lokala, nationella och internationella plan" (Moore, 2006, s. 3). Hon ger några konkreta exempel på konsekvenser av religiös analfabetism som

understryker dess aktualitet och brådskande karaktär. Ett sådant exempel är kristen antisemitism som upprätthållits både medvetet och omedvetet i århundraden och eskalerat till attacker mot det judiska folket. Förintelsen kan spåras tillbaka till denna långtgående antisemitism som drivs av religiös analfabetism. Ett annat exempel är att islam förknippas med terrorism på ett sätt som å ena sidan berättigar till enskilda hatbrott mot muslimer och å andra sidan skapar en politisk retorik som rättfärdigar statliga handlingar av aggression. I den amerikanska kontext Moore (2006) skriver i finns otaliga exempel av denna anti-islamretorik och dess förödande konsekvenser. Även denna har upprätthållits omedvetet, men också mycket väl medvetet av bland annat politiska och ekonomiska skäl.

Konsekvenserna av religiös analfabetism kan alltså synas både i enskilda möten mellan människor och då resultera i obekväma situationer, sårade känslor eller en upplevelse av respektlöshet eller fientlighet, samt i internationell politik där de värsta konsekvenserna är krig. Genom en tillbakablick i historien kan man hitta många exempel på orättvisor som direkt eller indirekt kan ses som en konsekvens av spontan eller strategisk religiös analfabetism. Ett mål med religiös läskunnighet är således att främja rättvisa i världen och på så vis undvika att historien upprepar sig (Moore, 2006).

## **2.2 Global fostran och globalt medborgarskap**

Global fostran är ett utbildningsperspektiv vars relevans och behov grundar sig i det faktum att vi lever i en allt mer globaliserad värld och att globaliseringen medfört vissa gemensamma utmaningar som kräver gemensamma lösningar. I kärnan av global fostran ligger en strävan efter att förändra världen till det bättre genom att arbeta för bland annat rättvisa, mänskliga rättigheter och hållbar utveckling. För att förverkliga detta krävs att man först kritiskt granskar hur världen ser ut idag – vilka orättvisor, fördomar och ohållbara praktiker som råder. Sedan krävs en gemensam vision av en alternativ, bättre värld, samt strategier för att uppnå den (Europarådet, 2012). Ur ett kritiskt perspektiv kan global fostran ses som ett ideologiskt slagfält, där olika aktörer argumenterar över syftet med att bedriva global fostran: vissa anser att målet är att förbereda eleverna på att konkurrera i den globala ekonomin medan andra ser det som en möjlighet för världen att tillsammans arbeta för större social rättvisa (O'Connor & Zeichner, 2011). Vad som utgör en bättre värld och hur man bäst uppnår den, finns det ingen universell konsensus om.

Ett övergripande mål med global fostran är att fostra elever till s.k. världsmedborgare eller globala medborgare (Utbildningsstyrelsen, 2021). Denna syn på medborgarskap som någonting globalt, innebär en övergång från individualism och nationalism till en kultur av samarbete och gemensamt ansvar som bygger på dialog (Europarådet, 2012). Ett sådant förhållningssätt kan leda till förståelse och respekt mellan människor och nationer, och på så vis främja samarbete och hjälpa oss att hitta lösningar på globala problem (Europarådet, 2012). Synen av vad som utgör ett världsmedborgarskap varierar från ett etiskt förhållningssätt eller en identitet till långa utläggningar av färdigheter, kunskaper och värderingar (Europarådet, 2012; Utbildningsstyrelsen, 2021). Grundläggande är dock en vilja och beredskap att arbeta för en rättvisare och mer hållbar värld.

### 2.2.1 Definitioner och ramar

Hur global fostran förverkligas varierar mellan länder och kontexter, eftersom förutsättningarna och behoven av åtgärder varierar och olika ideologier kan ligga bakom det upplevda behovet av global fostran (O'Connor & Zeichner, 2011). Därför är det viktigt att definiera hur man förstår global fostran och dess mål. I Finland och de flesta andra europeiska länder bygger vår uppfattning av global fostran på Maastrichtdeklarationen (2002). Maastrichtdeklarationen utvecklades i samband med *Europe-wide Global Education*-kongressen som ordnades av Europarådet i samarbete med organisationer och ministerier även från utanför Europa. Kongressen resulterade i en definition av global fostran som Europarådets 47 medlemsländer tog i bruk:

"Global fostran är utbildning som öppnar människors ögon och sinnen för världens verkligheter och väcker dem att skapa en värld med större rättvisa, jämlikhet och mänskliga rättigheter för alla.

Global fostran avses omfatta utvecklingsutbildning, utbildning för mänskliga rättigheter, utbildning för hållbarhet, utbildning för fred och konfliktförebyggande och interkulturell utbildning; som är de globala dimensionerna för utbildning för medborgarskap." (Maastrichtdeklarationen, 2002, s. 147, egen översättning)

Arbetet med global fostran bygger på ett flertal internationella styrdokument. Vissa, såsom Maastrichtdeklarationen (2002) fungerar styrande, medan andra finns som stöd i utvecklandet av global fostran. Bland dem som brukar användas som grund för utvecklingsarbete finns *FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna* (1948) som konstaterar att utbildning ska stärka respekten för mänskliga rättigheter samt främja förståelse, tolerans och vänskap mellan nationer, etniska och religiösa grupper; *den*

europiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna (1950), FN:s Agenda 2030, rekommendationer utvecklade av UNESCO samt FN:s barnkonvention (1989) och många fler (Europarådet, 2012). Det finns även många nationella och internationella organisationer och nätverk som finns till för att stöda och utveckla arbetet inom global fostran. Bland annat Finländska utvecklingsföreningar ry. (Fingo) samarbetar med utbildningsstyrelsen och erbjuder allt från information till temadagar kring global fostran. Finland är dessutom med i det internationella GENE-nätverket (Global Education Network Europe) – ett nätverk av ministerier och byråer med nationellt ansvar för global fostran (utrikesministeriet i Finland) som genomför forskning, peer-utvärdering och evenemang som gäller global fostran (GENE, 2019; Utbildningsstyrelsen, 2021). Deras årliga rapporter om läget/tillståndet för global fostran i Europa hjälper medlemsländerna att få en överblick av den aktuella situationen och fokusera inriktningen i framtida arbete.

Utbildningsstyrelsens uppfattning av global fostran och vad detta innebär för den grundläggande utbildningen utgår ifrån Maastrichtdeklarationen, de tidigare nämnda dokumenten och i hög grad FN:s Agenda 2030. Utbildningsstyrelsen beskriver att global fostran "skapar förutsättningar för en rättvis och hållbar utveckling i linje med FN:s utvecklingsmål" (LPG14, s. 16). Utvecklingsmålen de syftar på är FN:s *agenda för hållbar utveckling* (eller Agenda 2030) som gäller för samtliga av FN:s medlemsländer åren 2016 till 2030. Agendan innefattar 17 ambitiösa mål, inklusive många delmål, som att avskaffa fattigdom, säkerställa god utbildning för alla och uppnå jämställdhet (Fingo, u.å.). Utbildningsstyrelsen hänvisar till punkt 4.7 på agendan som beskriver målet att...

"senast 2030 säkerställa att alla studerande får de kunskaper och färdigheter som behövs för att främja en hållbar utveckling, bland annat genom utbildning för hållbar utveckling och hållbara livsstilar, mänskliga rättigheter, jämställdhet, främjande av en kultur av fred, icke-våld och globalt medborgarskap samt värdesättande av kulturell mångfald och kulturens bidrag till hållbar utveckling." (FN, 2015).

Global fostran inom den grundläggande utbildningen är således inget specifikt ämnesinnehåll eller lärandemål, utan en röd tråd i läroplanen och ett förhållningssätt till skolans samhällseliga, kulturella och framtida uppdrag. Global fostran tillhör den grundläggande utbildningens samhällseliga, kulturella och framtida uppdrag och utgår ifrån de utbildningsrelaterade målen i Agenda 2030 (LPG14). Uppfattningen av vad som utgör en global medborgare eller världsmedborgare utgår också från denna punkt på agendan och beskrivs senare.

Den typ av beskrivningar av global fostran som förekommer i de flesta policydokument och den världsuppfattning de införlivar, har dock blivit kritiserad för att vara naiv och idealistisk (O'Connor & Zeichner, 2011). Kritisk global fostran är ett förhållningssätt till global fostran som lägger större vikt vid utbildning om orsakerna till och konsekvenserna av globala orättvisor (O'Connor & Zeichner, 2011). Man undersöker även orättvisor i den globala fördelningen av makt och rikedom, samt kritiserar den globala kapitalismen och hur den bidrar till ojämna maktförhållanden mellan rika och fattiga (O'Connor & Zeichner, 2011). Klassisk eller okritisk global fostran har vidare kritiserats för att vara exkluderande och ignorera den globala södern (Konttinen & Vihirilä, 2014). Agendor och policydokument för hållbar utveckling utformas av europeiska och nordamerikanska aktörer och accepteras av dessa som legitima och universella – men många av dem som berörs av dessa agendor blir sällan hörda i diskussionen och utvecklingen av dem (Konttinen & Vihirilä, 2014). Utvecklingsarbete bör ses som ett delat ansvar som utförs i solidaritet mellan nationer och människor (Europarådet, 2012) – det handlar inte om att tycka synd om någon eller erbjuda välgörenhet (Konttinen & Vihirilä, 2014). Det finns en risk att man genom global fostran upprätthåller idéer om ett avancerat, progressivt och modernt västerländskt samhälle och resten av världen som mindre utvecklat (Subedi, 2010). Kritisk global fostran betonar därför även kritisk självreflektion med målet att förstå sin egen (eller sitt lands) roll i att upprätthålla globala orättvisor, samt hur man genom solidaritet kan motarbeta dem (Konttinen & Vihirilä, 2014; O'Connor & Zeichner, 2011).

### **2.2.2 Relevans**

Som bakgrund till global fostran ligger globaliseringsfenomenet och en ny syn på medborgarskap som någonting som inte längre är begränsat av nationalitet. Istället har vi ett gemensamt ansvar som sträcker sig över landsgränser. Global fostran kan ses som ett steg bort från en kultur av individualism och närmare ömsesidigt beroende, gemensamt ansvar och samarbete (Europarådet, 2012). Saker som sker i världen, om det så är politiska beslut eller naturkatastrofer, påverkar nämligen människor tusentals kilometer bort. Det betyder också att den enskilda människans möjlighet att påverka globalt är större än någonsin förr. Dock är dessa möjligheter på inget vis är jämt fördelade över hela världen, utan fortsättningsvis detta endast inkluderar vissa människor (Subedi, 2010).

Det komplexa globaliseringsfenomenet har medfört mycket gott såsom tillgång till kunskap och varor, möjlighet för människor att dela idéer och tillsammans lösa gemensamma problem. Det har också tillåtit människor att vidga sina vyer och gett

upphov till multikulturalism och interkulturella synsätt (Europarådet, 2012). Dock finns det också sociala, ekonomiska och miljörelaterade konsekvenser av globaliseringen. Ojämlikheter både mellan och inom länder ökar och stor migration ger upphov till bl.a. rasism, xenofobi och konflikter (Roy, 2014). Möjligheterna att exploatera fattiga länder och svaga sociala grupper är stora, ökad konsumtion leder till förorening och ohållbart utnyttjande av naturresurser vilket har negativa konsekvenser för klimatet (Europarådet, 2012; Subedi, 2010).

En grundläggande och central aspekt av global fostran är dels kunskap och förståelse av hur världen ser ut idag, den aktuella situationen, och dels en strävan efter att förändra den. Det är därför relevant att begrunda den aktuella situationen i Europa. De senaste åren har man kunnat konstatera trender av mer extrema och högerinriktade åsikter i Europa (GENE, 2019). Politiken blivit mer splittrad och politiska partier som är emot bland annat EU och invandring har fått mer stöd. Dessutom har xenofobiska, främlingsfientliga och populistiska tendenser varit på uppgång. En orsak till att extrema åsikter lyckas ta fart är sociala medier och det kontinuerliga problemet med manipulation av nyheter som haft en negativ inverkan på den allmänna tilliten (till bl.a. EU) inom Europa. (GENE, 2019.)

Förespråkare för kritisk global fostran menar att unga, genom undervisning och populärkultur, utsätts för en översimplifierad och stereotypisk representation av världen vi lever i (Subedi, 2010). Sådan kunskap om världen förbereder inte eleverna för att kritiskt granska och utmana praktiker som upprätthåller globala orättvisor, vilket är ett nödvändigt första steg för att arbeta för att förbättra världen (Europarådet, 2012). Exotiserande och generaliserande representationer av "tredje världen" och "u-länder" kan istället leda eleverna till att införliva en överlägsen identitet, och att utvecklingsarbete blir att handla om välgörenhet istället för samarbete och solidaritet (Subedi, 2010; O'Connor & Zeichner, 2011). Dessutom kan sådana representationer av världen stärka nationella uppfattningar av medborgarskap, istället för den globala medborgaridentiteten man genom global fostran stävar efter (Subedi, 2010). Således problematiserar kritisk global fostran vad Europarådet (2012) och andra policydokument menar med kunskap om världen, och menar att själva kunskapen och de representationer av världen den införlivar, bör granskas kritiskt.

### 2.2.3 Världsmedborgarens kompetenser/färdigheter

Det övergripande målet för global fostran är kort sagt att fostra så kallade världsmedborgare (Utbildningsstyrelsen, 2021). Världsmedborgarskap kan å ena sidan uppfattas som en identitet, en inställning eller etiskt förhållningssätt – en uppfattning av sitt eget medborgarskap som globalt istället för nationellt och en känsla av ansvar för alla medlemmar av mänskligheten (Konttinen & Vihirilä, 2014). Uppfattningen av världsmedborgarskap kan också härledas från punkt 4.7 på FN:s agenda för hållbar utveckling, som nämnts ovan. I punkten framkommer att alla genom utbildningen ska få "de kunskaper och färdigheter som behövs" för att främja hållbar utveckling (FN, 2015). Vidare nämns vilka ämnesområden detta berör men inte uttryckligen vilka dessa kunskaper och färdigheter är. Därav kan beskrivningar av världsmedborgarskap ses som en tolkning av denna mening på agendan.

En världsmedborgare, beskrivs oftast genom vissa karakteristiska drag i relation till värderingar, attityder, färdigheter, kunskap m.m. I grunden finns ett starkt etiskt engagemang och vilja att skydda och förbättra vår värld (Utbildningsstyrelsen, 2021). För att vara en världsmedborgare räcker det inte att ha de "rätta" värderingarna och kunskaperna utan dessa ska även användas till att på ett eller annat sätt arbeta främjande för t.ex. demokrati, jämlikhet eller hållbar utveckling (LPG14). Världsmedborgarens bör, förutom att känna ett ansvar för världen och sina medmänniskor, också ta ansvar för sig själv, göra medvetna val och sträva efter att nå sin fulla potential (LPG14; Europarådet, 2012). Förmåga till självreflektion kan också vara viktigt eftersom man bör förstå sin egen roll i samhället och sina egna möjligheter och begränsningar (Subedi, 2010)

Beskrivningar av vad som utgör en världsmedborgare varierar, men bygger på uppfattningar av vilka krav och förutsättningar som kommer finnas i framtiden (Kepa, u.å). Därav kan världsmedborgaren förstås som en person som besitter "färdigheter som behövs i framtiden" (Kepa, u.å). Europarådet (2012) beskriver världsmedborgaren genom en uppdelning i värderingar och attityder, kunskaper och kompetenser. Värderingarna ska bygga på kunskaper om globala angelägenheter och relevanta kompetenser, så att man kan forma konstruktiva attityder (Europarådet, 2012). Till dessa värderingar hör bland annat en sund och respektfull människosyn, stolthet över sin sociala och kulturella krets, samt en känsla av ansvar – socialt och för miljön. Denna ansvarskänsla bör sträcka sig längre än bara det egna landet eller sociala kretsen och ska innefatta ett långsiktigt och globalt ansvar. Vidare inkluderar värderingarna öppenhet



och fördomsfrihet gentemot ny information, kulturer m.m. – dock betonas fortfarande ett sunt mått av kritiskhet. (Europarådet, 2012.)

På en kunskapsnivå bör världsmedborgaren känna till globaliseringsprocessen och utvecklingen av samhällen – hit hör bland annat kunskap om levnadsförhållanden i olika delar av världen, sociala, politiska och kulturella kontexter, världens naturresurser och deras begränsningar, förhållanden mellan länder m.m. Världsmedborgaren bör även ha kunskap i bland annat mänskliga rättigheter, demokrati, ekonomi, social rättvisa, jämställdhet, mångfald, interkulturell dialog, hållbar utveckling med mera. Den sista av världsmedborgarens egenskaper är således kompetenser som innefattar bland annat kritiskt tänkande och analysförmåga; att kunna byta perspektiv och se på saker ur olika synvinklar; att känna igen fördomar och stereotypa uppfattningar samt att aktivt motsätta sig dem; interkulturell kompetens som stöder kommunikation och dialog över språk- och kulturgränser; kreativitet, empatiförmåga och mycket mera (Europarådet, 2012). Förespråkare av kritisk global fostran understryker också självreflektion och kritiskt tänkande som viktiga färdigheter, samt uppmuntrar till att ifrågasätta och granska rådande praktiker (Subedi, 2010).

Kepa (u.å), som beskriver världsmedborgaren genom en uppsättning kunskaper, attityder och värderingar, lyfter fram att något av det viktigaste och mest grundläggande för en världsmedborgare är en vilja att agera och delta för att främja rättvisa i hela världen. Istället för en uppräkningslista av dessa kunskaper, attityder och värderingar framhäver Kepa (u.å) läroplanens mångsidiga kompetenser och att det är just denna breda variation av kompetenser som är utmärkande för en världsmedborgare. Trots långa listor av kunskaper, värderingar och kompetenser som en världsmedborgare förväntas ha, eller åtminstone sträva efter, verkar dessa inte vara något allmänt godtagat krav. Målet med global fostran är att fostra världsmedborgare, vilkas uppgift är att engagera sig och arbeta för en rättvisare värld för alla människor (Utbildningsstyrelsen, 2021). Exakt vad som krävs för att göra det är inte helt entydigt. Det mest grundläggande verkar dock vara en stark etik, respekt för de mänskliga rättigheterna och demokratiska värderingar, en rik mångfald av kunskaper och kompetenser samt en ansvarskänsla som gör att man vill, och anser det nödvändig, att utnyttja sina kunskaper och färdigheter för att främja jämlikhet och mänskliga rättigheter.

### 3 Kontext och styrdokument

I detta kapitel beskrivs ramarna och kontexten för denna studie. Dessa utgörs dels av religionsundervisningen i Finland; dess möjligheter och begränsningar, innehåll och mål samt hur den styrs av läroplanen (LPG14) och grundskolelagen. Kontexten utgörs av det religiösa landskapet i Finland; dess historia samt aktuella trender och utmaningar. Detta kapitel utgör också kontexten för en stor del av den forskning som presenteras och diskuteras i kapitel 4.

#### 3.1 Det religiösa landskapet i Finland

När man undersöker teman relaterade till religionsundervisning är det relevant att beskriva kontexten i vilken undervisningen sker. Landets religiösa landskap; den roll och det värde som religion tilldelas i samhället i fråga; landets utbildningssystem samt dess historia är nämligen alla saker som styr hur man ser på religion som läroämne (Poulter et al., 2015). Den lutherska kristendomen är den religion som spelat störst roll i det finska samhället genom historien. *Evangelisk-lutherska kyrkan i Finland* har idag, tillsammans med ortodoxa kyrkan, status som folkkyrka men var fram till 1870 den enda erkända statskyrkan (Evl.fi, u.å; Ubani & Tirri, 2014). Den lutherska kristendomen har varit inflyttad i så gott som alla nivåer av samhället och starkt influerat det som idag ses som finsk kultur. Lutheranismen är därför än idag strakt förknippat med finskhet och finsk identitet (Lappalainen, 2006 i Kuusisto & Gearon, 2019). Detta har också gett upphov till så kallad sekulär lutheranism – en typ av kulturell kristendom som gör att lutheranismens ställning i samhället tas för givet och sällan ifrågasätts (Rissanen, Ubani & Poulter, 2019).

Det religiösa landskapet i Finland beskrivs inte sällan som homogent (Poulter et al., 2015). Man hänvisar då till det faktum att en stark majoritet av den finska befolkningen fortsättningsvis tillhör den evangelisk-lutherska kyrkan (Statistikcentralen, 2020a). Det skulle dock vara felaktigt att påstå att Finland är ett homogent land, eller att religiös mångfald i Finland är någonting nytt. Kuusisto och Gearon (2019) använder begreppen *gammal* och *ny mångfald*. I den finska kontexten innebär gammal religiös mångfald bland annat en lång historia av tatarer och judar bosatta i Finland, samt kristna minoriteter. Dessa har dock länge förbisetts eftersom de varit "tillräckligt få" för att bli ignorerade av beslutsfattare på utbildningsområdet och inom politiken (Kuusisto & Gearson, 2019). Den nya mångfalden i den finska kontexten är sådan som uppstått i

samband med invandring, globalisering och ett nyvaknat intresse för spiritualitet och religiösa rörelser hos finländare (Kuusisto & Gearson, 2019).

Om man dock tidigare kunnat påstå att Finland varit ett relativt homogent land då det kommer till religion, i jämförelse med många andra europeiska, har situationen ändå förändrats mycket under de senaste årtiondena. Evangelisk-lutherska kyrkans medlemsantal har fallit stadigt, från att över 85 % av den finska befolkningen tillhörde kyrkan år 2000 till 68,7 % idag (Statistikcentralen, 2020a). Den kyrkliga aktiviteten är hos finländare, i likhet med de andra nordiska länderna, låg och få besöker kyrkan regelbundet (Poulter et al., 2015). Trots detta deltar man flitigt i kyrkliga ceremonier som konfirmation och bröllop. Fenomen, som förekommer i samtliga nordiska länder, brukar kallas "den nordiska paradoxen" (Osbeck & Skeie, 2014). Religiositet uppfattas i Finland allt mer som en privatsak och därför inte som någonting som nödvändigtvis har att göra med formell tillhörighet till en församling (Poulter et al., 2015). Detta hör ihop med sekulariseringen, det vill säga att kyrkan och religionen inte längre är en dominerande faktor i de flesta människors liv (Sakaranaho et al., 2020). Om sekulariseringen och kyrkans fallande medlemsantal kan ses som bevis på att den finska befolkningen blir mindre religiös går dock att diskutera. Empirisk forskning visar på att religiositet i sig inte nödvändigtvis minskar i Finland, utan snarare håller på att ändra karaktär (Poulter et al., 2015). Allt fler finländare beskriver sig själva som spirituella och intresset för nya religiösa rörelser och väckelserörelser har ökat (Poulter et al., 2015).

Det religiösa landskapet i Finland har också inverkat av globalisering och invandring. Det är svårt att ge annat än uppskattningar angående hur många som tillhör en viss tro i Finland eftersom man endast kan utgå ifrån samfundens medlemsantal, och man vet att många nyanlända inte registrerar sig i något samfund (Ubani & Tirri, 2014). Man kan dock, utifrån statistikcentralens senaste uppgifter, se att antalet "övriga" och "okända" (i frågan om tillhörighet till registrerat trossamfund) ökat från ca 14 % år 2000 till 30 % år 2019 (Statistikcentralen, 2020a). Men vet dessutom att invandringen till Finland ökat under många år och består av mångsidiga folkgrupper från bland annat Ryssland, Somalia, Irak, Syrien och Indien (Inrikesministeriet, 2019). Statistik om trossamfundens medlemsantal visar en tydlig ökning inom framför allt muslimska samfund (från dryga 1000 medlemmar år 2000 till knappa 20 000 år 2020), men också buddhistiska och hinduistiska samfund (Statistikcentralen, 2020b). Statistiken fungerar således riktgivande men avspeglar inte de verkliga antalen människor som tror på en viss religion (Ubani & Tirri, 2014).

Det finska samhället och dess religiösa landskap präglas således idag, i likhet med övriga Europa, av snabba förändringar kopplade till både sekularisering och globalisering (Sakaranaho et al., 2020). Tidigare uppfattningar om Finland som ett homogent, sekulärt eller kulturkristet samhälle där lutherdomen är en del av den finska identiteten och den lutherska kyrkans ställning inte ifrågasätts, blir utmanade och nya begrepp såsom post-sekulärt har börjat användas för att beskriva det finska samhället (Poulter et al., 2015; Ubani et al., 2015). Detta innebär en förändring av religiositet och religiös mångfald, samt en ökad betydelse av religion i samhället och samhällsreliga frågor. Efter att forskare länge fokuserat på att intresset för religion minskar och religiositet håller på att försvinna, kan man nämligen konstatera att trenden snarare tyder på att religiositet tar en ny form och i vissa fall till och med ökar (Poulter et al., 2015).

### **3.2 Religionsundervisning i Finland**

Den finska modellen för religionsundervisning kategoriserats som en religionsbaserad modell eftersom eleverna undervisas i "sin egen" religion (Åhs et al., 2017). I praktiken innebär detta att kommunerna anordnar religionsundervisning i enlighet med det religionssamfund till vilket majoriteten av eleverna hör. I dagens läge utgörs majoritetsreligionen i samtliga kommuner av evangelisk-luthersk kristendom (Utbildningsstyrelsen, 2018). Elever som tillhör ett av de 13 övriga bestämda samfunden kan få undervisning i sin egen religion om antalet elever som önskar denna undervisning överskrider tre (Utbildningsstyrelsen, 2018). I praktiken är detta relativt ovanligt och oftare undervisas de elever som inte önskar delta i den evangelisk-lutherska undervisningen istället i livsåskådningskunskap (Poulter et al., 2015).

På ett europeiskt plan är denna modell för anordnandet av religionsundervisning relativt ovanlig, då fler länder har övergått till en integrerad, icke-konfessionell, undervisningsmodell. Den finska modellen kan berömmas ur ett jämlikhets- och religionsfrihetsperspektiv eftersom den anses stärka religiösa minoriteters rätt till undervisning i sin egen religion (Poulter et al., 2015). I praktiken anordnas dock minoritetsundervisningen ofta utanför skolområdet och skoltiden vilket rent logistiskt försvårar undervisningen och gör att många väljer livsåskådningskunskap istället (Mattson, 2020). Av bland annat denna, men också många andra orsaker, har religionsundervisningen varit ett hett ämne för offentlig debatt under de senaste åren och läroämnets framtid diskuteras ofta i media (Mattson, 2020; Blix, 2021a).

### 3.2.1 Utveckling och innehåll

Syftet med religionsundervisningen har utvecklats genom historien, från att ha anordnats av kyrkan och haft ett strikt teologiskt uppdrag, till att idag ha ett pedagogiskt och samhälleligt syfte (Poulter et al., 2015). Trots att religionsundervisningen inte på länge har anordnats av kyrkan, har församlingar haft stort inflytande över undervisningen (Ubani & Tirri, 2014). Religionsundervisningen har dock haft sin icke-konfessionella karaktär sedan 2004, i och med att religionsfrihetsakten togs i bruk (Ubani & Tirri, 2014). Att eleverna får undervisning i sin egen religion ses som ett förverkligande av den positiva religionsfriheten. Trots att det är fastställt i grundskolelagen att religionsundervisningen, och all skolans verksamhet, ska vara icke-konfessionell, har detta ifrågasatts och ur ett internationellt perspektiv har den finska religionsundervisningen fått stämpeln "svagt konfessionell" (Ubani & Tirri, 2014, 110).

Religionsämnet har ett väldigt brett och allmänbildande syfte (Ubani et al., 2015). Fokuset ligger huvudsakligen på lärokursens religion (såsom evangelisk-luthersk tro) i relation till den finska kontexten, men även uttrycksformer av denna religion på andra håll i världen, samt de övriga världsreligionerna studeras (LPG14). Religionen används även som grund för etiska reflektioner och eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin egen religiösa identitet och åskådning (Ubani et al., 2015). Religion som fenomen studeras också, och undervisningen ska främja förståelse för religionens kulturella, samhälleliga, personliga och historiska betydelse (LPG14).

Religiös läskunnighet och global fostran förekommer både explicit och implicit i LPG14. *Religiös och kulturell läskunnighet* är föremål för bedömning på årskurserna 7-9 och det tillhörande kunskapskravet är att "eleven kan nämna olika seder och symboler i religiösa traditioner" och "kan ge exempel på religiösa teman i medier, inom konst och populärkultur." (LPG14, s. 408). Om man antar någon av de bredare definitionerna av religiös läskunnighet (som framkommer i avsnitt 2.1.1) finner man mycket utöver denna explicita benämning, som har med temat att göra. I slutet av grundskolan förväntas eleverna bland annat ha "grundläggande kunskaper om världens stora religioner", kunna "beskriva mångfalden i religionerna", känna igen och kunna nämna "religiösa inslag i den omgivande kulturen" och förstå "religionernas och livsåskådningarnas globala betydelse" som grund för människors etiska val (LPG14, s. 408). Även uttryck som att läroämnets uppdrag är att "främja förståelse för förhållandet mellan kultur och religion" och att undervisningen ska förbereda eleverna att "ta del av den dialog som förs både inom och mellan olika religioner", kan knytas till en bredare förståelse av religiös läskunnighet (LPG14, s. 405).

Läroämnet religion har ett tydligare samhälleligt uppdrag än många andra läroämnen i skolan (Poulter et al., 2015). Detta framkommer genom uttryck som att undervisningen ska "stödja att eleven utvecklas till en ansvarsfull medlem i sin grupp och i det demokratiska samhället och till en ansvarsfull världsmedborgare" (LPG14, s. 405). I undervisningen behandlar man FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och religionsdialogens betydelse för världsfreden. Eleverna förbereds inför att leva och delta i ett samhälle med större religiös mångfald genom att man i undervisningen betonar interreligiös och intrareligiös dialog, kommunikativa färdigheter och att öka elevernas förståelse för religionens inflytande i människors liv och etiska val. (LPG14, s. 405).

Såsom framkommer i avsnitt 2.2 är global fostran inget specifikt ämnesinnehåll utan all undervisning som tangerar bl.a. hållbar utveckling, mänskliga rättigheter, jämställdhet, konflikter och fred, icke-våld och kulturell mångfald (Utbildningsstyrelsen, 2021). Man kan baserat på denna beskrivning av religionsämnet konstatera att flera av dessa teman aktualiseras inom religionsundervisningen. Global fostran sker således inom religionsundervisningen både genom ämnesinnehåll som mänskliga rättigheter och kulturell/religiös mångfald, och genom arbetssätt då eleverna uppmuntras till att begrunda sina egna förhållningssätt och attityder. Religionsämnet är det enda ämnet i LPG14 inom vilket utveckling till en ansvarsfull världsmedborgare ingår i läroämnets uppdrag, vilket ytterligare understryker ämnets roll inom den globala fostran.

### **3.2.2 Utmaningar**

Religionsundervisningen i Finland har under de senaste åren varit väldigt omdiskuterad. Läroämnet har varit ett populärt ämne för både forskning, allmänna debatter och opinionsmätningar (Mattson, 2020; Åhs et al., 2017). Man har en längre tid utforskat möjligheten av integrerad undervisning, det vill säga att de olika lärokurserna i religion samt livsåskådningskunskapen skulle slopas och ersättas med ett obligatoriskt och gemensamt läroämne (Åhs et al., 2017). Opinionsmätningar visar på att majoriteten av finländare stöder en sådan förändring och en del skolor har redan testat delvis integrerad religionsundervisning (Mattson, 2020; Åhs et al., 2017). Förändring diskuteras bland annat eftersom det nuvarande sättet att anordna undervisningen väckt frågor om ämnets icke-konfessionella karaktär. Som ovan nämnt har den finska religionsundervisningen karakteriserats som svagt konfessionell (Ubani & Tirri, 2014, 110) trots att grundskolelagen fastslår att undervisningen och skolans övriga verksamhet inte får vara av konfessionell karaktär. Risker att undervisningen får konfessionella inslag, ökar då man antar att samtliga elever tillhör den religion som undervisas (Hull, 2001).

Vidare är de antaganden som görs om elevernas religiösa tillhörighet problematiska. Det heter att elever undervisas i *sin egen* religion (Utbildningsstyrelsen, 2018) men i verkligheten sker undervisningen inte i enlighet med barnens, utan föräldrarnas, religiösa tillhörighet (Poulter et al., 2015). Vidare är elever vars föräldrar är medlemmar i evangelisk-lutherska kyrkan i Finland tvungna att delta i luthersk undervisningen medan alla andra elever (oavsett tillhörighet eller icke-tillhörighet) fritt får välja mellan den majoritetsundervisningen, livsåskådningskunskap och minoritetsundervisning om sådan ordnas (Poulter et al., 2015). Att över huvud taget utgå ifrån att eleverna har en "egen" religion är problematiskt eftersom religiös identitet idag ses som en del av en flytande, mångfacetterad identitet (Poulter et al., 2015; Zilliacus, 2014). Den religiösa identiteten är dynamisk och utvecklas genom livet, men en uppdelning i "egna" religioner speglar en statisk och binär syn på religiös tillhörighet (Poulter et al., 2015; Zilliacus, 2014).

Elevernas religiösa identitetsutveckling tas trots allt i beaktande inom läroämnet genom att ett centralt mål inom religionsundervisningen är att stöda elevernas personliga utveckling och konstruktion av en individuell världsåskådning (Poulter, et al., 2015). Men, forskning har visat att religionsundervisningen endast bidrar till att marginellt stärka elevernas redan existerande trosuppfattningar (eller avsaknaden därav) och har ingen utmanande inverkan på dessa (Kavonius & Ubani, 2020). Ett av undervisningens uppdrag är vidare att förbereda eleverna att delta i interreligiösa och intrareligiösa dialoger, men den segregering undervisningsmodellen utgör ett aktivt hinder för den interreligiösa dialog som kunde ske inom skolan och mellan klasser (Poulter, et al., 2015; Zilliacus, 2014). I ett integrerat klassrum skulle elever bli tvungna att i högre grad reflektera kring sina egna trosuppfattningar och interreligiös dialog skulle främjas.

Diskussionerna kring integrerad religionsundervisning som pågått i Finland en längre tid blir från och med hösten 2021 verklighet på Åland (Blix, 2021a). Tack vare landskapets självstyrelse har Åland bland annat egen grundskolelag och läroplan med delvis är andra läroämnen. Läroämnet *religionskunskap* genomgår nu en omfattande förändring då man beslutat att från och med höstterminen 2021 slå ihop läroämnena religionskunskap och livsåskådning till ett "samhällsorienterande och konfessionslöst ämne" som är obligatoriskt för samtliga elever (Blix, 2021b). Det nya läroämnet jämförs av Mariehamns stads bildningschef, Kjell Nilsson, med historia och han påpekar att man i religionsundervisningen fortsättningsvis kommer att lägga större vikt vid kristendomen än de övriga världsreligionerna, på grund av kristendomens samhällseliga relevans (Blix, 2021a). Hur lärare och elever upplever det nya läroämnet, samt om detta kommer inspirera till förändring även på fastlandet, återstår att se.

## 4 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras och diskuteras forskning om lärares uppfattningar av religionsundervisningen och dess syfte; elevers kunskaper i religion och deras förhållningssätt till religiös mångfald; global fostran i religionsundervisningen; hur religiös läskunnighet direkt och indirekt är relaterat till världsfreden samt en avslutande sammanfattning som knyter ihop religiös läskunnighet med global fostran.

### 4.1 Lärares mål och elevers kunskaper

Forskning som berör religionsundervisning är ofta inriktad på läroplaner (Osbeck, 2014) och i Finland är undervisningsmodellen eller hur undervisningen anordnas ofta av intresse för forskare (se Zilliacus & Kallioniemi, 2016; Åhs et al., 2017). Mer sällan forskas det i lärares mål med undervisningen eller uppfattningar av elevernas kunskaper, vilket skulle beskriva hur religionsundervisningen verkligen ser ut i nuläget eller "the state of RE" (Osbeck, 2014, s. 77). Sådan forskning existerar såklart, om än i mer begränsad utsträckning, och studier som fokuserat på att jämföra lärares eller läroplanens mål med elevernas kunskaper kan i flera fall visa på ett visst glapp mellan dessa, bland annat så att lärares förväntningar inte resonerar med elevernas prestationer (Frisk, 2016; Osbeck, 2014). Eftersom religiös läskunnighet utgörs av en rad grundläggande kunskaper och färdigheter i religion, samt ett positivt förhållningssätt till religion (Dinham & Jones, 2010; Moore, 2006) ger studierna nedan kunskap om hur religiös läskunnighet ser ut i nuläget – även om forskarna inte valt att använda begreppet.

Lärares mål för religionsundervisningen har undersökts av bland annat Osbeck (2009) som kom fram till att dessa kunde indelas i fyra kategorier: lärarna som deltog i forskningen strävade efter att ge eleverna möjlighet att förstå hur fenomen är sammankopplade; att bidra till elevernas religiösa läskunnighet och fortsatta utveckling; att ge eleverna möjlighet till självreflektion i möten med andra; samt att stöda eleverna i att se villkoren för liv och mänsklig potential. Man kunde alltså konstatera att lärarna inte bara intresserade sig för mål relaterade till kunskap och förståelse utan deras mål med religionsundervisningen handlade också om att stöda utvecklingen av grundläggande värderingar och färdigheter (Osbeck, 2014). I en senare studie av Osbeck (2014) undersöktes förutom religionslärares mål för undervisningen, även elevers kunskaper i religion relaterade till den svenska läroplanen.



I denna studie fick elever i början av årskurs 6 utföra uppgifter baserade på läroplanens kunskapskrav inom religionsämnet (Osbeck, 2014). Det visade sig att eleverna hade en nästa oroväckande lång väg kvar för att uppnå kunskapskraven för årskurs 6, både vad gällde kunskaper och färdigheter (Osbeck, 2014). Eleverna uppvisade svårigheter i att förstå religion som fenomen och deras tolkningar av religiösa symboler var ytliga och sällan användbara för vidare analys. Elevernas kunskaper om världsreligionerna var bristfälliga, vilket är jämförbart med tidigare forskning av Skolverket som visat att 45 % av elever på årskurs 9 inte kopplar ramadan till islam och endast 13 % kan förklara varför man firar ramadan (Osbeck, 2014). Till uppgifterna hörde också att eleverna skulle använda sig av faktakunskaper i religion för att bland annat göra tolkningar, ta olika perspektiv, diskutera, jämföra och dra slutsatser, vilket visade sig att de hade stora svårigheter med (Osbeck, 2014).

Samtidigt beskrev lärarna sina mål för undervisningen i väldigt allmänna termer och fokuserade på utvecklingen av grundläggande värderingar, och gav vaga beskrivningar av ämnesinnehållet. Lärarna hade för övrigt svårt att säga vilka svårigheter eleverna har i religionsämnet, vilket i sin tur gjorde det svårt för dem att anpassa undervisningen (Osbeck, 2014). Även Frisks (2016) studie, som fokuserade på årskurs 6, påvisade elevers ytliga och naiva uppfattningar av religion som fenomen. Eleverna som deltog i studien hade svårt att göra abstrakta tolkningar och se symbolik i religiösa handlingar, och förklarade ofta religioner i termer av vad man är och vad man gör. Rituell handling kopplades inte av eleverna till religiösa föreställningar eller handlingarnas innebörd utan förklarades som att "man gör så om man är kristen" (Frisk, 2016, s 68).

Angående elevers förhållningssätt till religion visar bland annat Kallioniemi, Schihalejev, Kuusisto och Poulter (2018) studie som riktade sig till finska och estniska högstadiel elever, att speciellt de finska eleverna i allmänhet var öppna till religiös mångfald och intresserade av att diskutera religionsrelaterade frågor i skolan. Man kunde också påvisa ett samband mellan att delta i religionsundervisning (vilket inte är obligatoriskt i Estland), och positiva inställningar gentemot religion, tolerans av olikheter och färdigheter att delta i interreligiös dialog (Kallioniemi et al., 2018). Tack vare studiens stora sampel kunde man också konstatera att äldre elever och flickor var mest intresserade och mest uppskattande av möjligheter lära sig om och diskutera andras åskådningar och religionsrelaterade teman.

I kontrast till Kallioniemi et al. (2018) fann dock Kimanen och Kuusisto (2017) att elever på högstadiet uppvisade likgiltiga och fientliga attityder mot religiös dialog och religiösa olikheter. Speciellt elever som själva positionerade sig som icke-religiösa uttryckte

sådana åsikter. Detta stämmer överens med Kuusisto, Kuusisto och Kallioniemi (2016) som också fann att icke-religiösa ungdomar förnekade eller ignorerade religiös mångfald. Kimanen och Kuusisto (2017) framhäver att eleverna också uppvisade förvirring och okunskap gällande både religiösa och icke-religiösa åskådningar, vilket indikerar att undervisningen om andra religioner borde stärkas. Detta skulle förbättra elevernas självförståelse och ömsesidig respekt (Kimanen & Kuusisto, 2017).

Resultaten av Kimanens och Kallioniemis (2018) studie, som utforskade hurdana reaktioner som väcks hos högstadiel elever på basen av en uppsättning bilder, uppvisade jämförelsevis mycket negativa attityder hos eleverna. Religiösa ritualer och människor som eleverna inte kunde relatera till väckte negativa känslor och man kunde konstatera att ju mer olikhet i människor eller deras kläder och handlingar desto mer tog eleverna avstånd. Å andra sidan uppvisade ungefär hälften av eleverna djupare förståelse för religion, vilket syntes genom frågor de ställde på basen av bilderna (Kimanen & Kallioniemi, 2018). Forskning kring elevers förhållningssätt till och kunskaper i religion uppvisar alltså varierande resultat. Man kan dock konstatera att manliga, lågpresterande elever som identifierar sig som icke-religiösa är den grupp som tenderar att ha de mest negativa attityderna till religion och religiös mångfald (Kimanen & Kuusisto, 2017).

## **4.2 Global fostran inom religionsundervisningen**

Global fostran utgör en röd tråd i LPG14, men kommer tydligt fram i religionsundervisningen. Förutom explicita omnämmanden, såsom att ett av läroämnets uppdrag är att fostra eleverna till aktiva världsmedborgare, finns det många teman som både ingår i religionsundervisningen och global fostran (Europarådet, 2012; LPG14). Vidare stöder arbetssätt som diskussion och reflektion målen för global fostran. Även forskning inom detta område visar på att religionsundervisningen spelar en väsentlig roll inom global fostran. Kuusisto och Gearon (2019) har undersökt religionsundervisningsexperters och forskares syn på målen med religionsundervisningen, från bland annat ett samhällsligt perspektiv. I resultaten framhävs bland annat att färdigheter i kommunikation och att föra en dialog över religionsgränser som viktiga för ett globalt medborgarskap. Dessa är också färdigheter som forskningsdeltagarna ansåg att utvecklas inom religionsundervisningen. Vidare är mänskliga rättigheter en central del i global fostran och enligt Poulter, Kuusisto och Kallioniemi (2017) har religionsundervisning stor potential för att främja just mänskliga rättigheter samt religionsfrihet.

### 4.3 Religiös läskunnighet och världsfreden

Religion är inte i sig nyckeln till fred – tvärt om är det i många fall källan till eller åtminstone en bidragande faktor till konflikt (Marshall, 2018). Inom de flesta religioner finns både källor som understöder fredlighet och källor som kan tolkas eller manipuleras på ett destruktivt sätt för att rättfärdiga och motivera till våld eller förtryck (Abu-Nimer, 2004). Forskning inom konflikter och konfliktlösning fokuserar ofta på dessa negativa aspekter, om religionens inverkan inte bara försummas eller förnekas helt (Abu-Nimer, 2004). Religion kan dock spela en avgörande roll i försök att främja fred och harmoni (Kimanen & Kallioniemi, 2018) samt i fredsbyggande strävanden (Abu-Nimer, 2004).

Religion och tro nämns i UNESCO:s *En lärares handbok om förebyggande av våldsam extremism* (egen översättning) som ämnen som kan främja medvetenhet om och respekt för mångfald inom samhällen, genom att undervisning i religion ger möjlighet att utforska och reflektera kring sina egna och andras värderingar och åsikter (Viinikka, Ubani, Lipiäinen & Kallioniemi, 2019). Viinikka et al. (2019) framhäver att kunskaper att förstå olika religioner på ett dialogiskt, kritiskt och reflekterande sätt är viktigt för att utveckla respekt för mångsidigt medborgarskap, social harmoni och förebyggande av våldsam extremism. Vidare görs i LPG14 en direkt koppling mellan interreligiös och intrareligiös dialog (dialog som förs mellan och inom religioner och livsåskådningar) och världsfreden.

Som tidigare konstaterat förändras det religiösa landskapet i Finland och Europa i snabb takt. Förändringarna är kopplade till globalisering och växande mångfald av kulturer, språk, religioner och åskådningar (Ubani et al., 2015). Dessa förändringar ger upphov till ett större behov av konfliktförebyggande åtgärder samt förståelse och dialog mellan olika åskådningar, såväl mellan olika religiösa sådana som mellan religiösa och icke-religiösa åskådningar (Ubani et al., 2015). Religionsundervisningen bär ett stort ansvar i att förbereda eleverna inför att leva och agera i ett samhälle med stor mångfald, bland annat genom att ge eleverna beredskap att delta i interreligiös och intrareligiös dialog (LPG14).

En av nycklarna till fungerande interreligiös dialog är *interreligiös sensitivitet*, vilket beskriver en persons förhållningssätt till religiös mångfald (Abu-Nimer, 2004; Kimanen & Kuusisto, 2017). Abu-Nimer (2001) har utformat en modell som beskriver utvecklingen av religiös sensitivitet i fem steg: (1) förnekande av religiös mångfald, (2) att se religiös mångfald som ett hot, (3) förminskade av olikheter, (4) acceptans av olikheter och andras rätt att utöva sin religion och slutligen (5) en djup förståelse för och ett intresse av att ens för en kort stund ta del av en annan åskådning. Stegen har använts som analysverktyg för att mäta attityder till religiös mångfald. Kimanen och Kallioniemi (2018) framhäver att

även empati är en relevant faktor för interreligiös dialog. Två nyckelkomponenter till att känna empati för en annan människa är upplevda likheter och ansträngningar att anta den andras perspektiv (Davis, 2009 i Kimanen & Kallioniemi, 2018). Empati är en förutsättning för interreligiös dialog, men också en produkt av den, vilket skapar en "spiral av ömsesidig resonans/förståelse" (Kimanen & Kallioniemi, 2018, s. 120).

Resultaten av Kuusistos och Gearons (2019) studie påvisar vidare att ömsesidig förståelse, vilket alltså är nära förknippat med interreligiös sensitivitet, dessutom är relaterat till läskunnighet i religioner och åskådningar. Studien visar nämligen att ömsesidig förståelse och empati bygger på kännedom och medvetenhet om den mångfald av religiösa och icke-religiösa perspektiv på livet som finns i dagens samhälle. Kännedom om och erkännande av "andra" perspektiv, det vill säga sådana som skiljer sig från ens egna, leder således till ömsesidig förståelse och empati mellan människorna som besitter olika perspektiv (Kuusisto & Gearon, 2019). Även Kimanen och Kallioniemi (2018) betonar kunskap om religion och religiös kompetens, tillsammans med respekt för mångfald, som viktiga faktorer i att främja fred och förståelse.

Man kan således, baserat på de ovan diskuterade studierna samt LPG14 konstatera, att om målet är fred, konfliktlösning och konfliktförebyggande insatser krävs fungerande och konstruktiv interreligiös dialog (Abu-Nimer, 2004; LPG14). För att en sådan ska kunna förverkligas krävs i sin tur utvecklad interreligiös sensitivitet och ett empatiskt förhållningssätt av de involverade (Abu-Nimer, 2004; Kimanen & Kuusisto, 2017). Många faktorer samspelar och stöder utvecklingen av ett positivt, respektfullt och empatiskt förhållningssätt till religiös mångfald och till personer med annan religiös bakgrund än ens egen. Bland annat övning i att se likheter och i att anta andras perspektiv främjar empatiska förhållningssätt (Kimanen & Kallioniemi, 2018). På en ännu mer grundläggande nivå behövs dock kunskaper om den andres perspektiv och åskådning, eller religiös läskunnighet (Dinham & Jones, 2010; Moore, 2014; Rissanen et al., 2020; Sakaranaho et al., 2020). Forskare inom religiös läskunnighet argumenterar för att denna kompetens, som inkluderar åtminstone grundläggande kunskaper om några av världens religiösa traditioner, främjar fredsbyggande insatser genom att bryta ner stereotypa uppfattningar, fostra till respekt av olikheter och bygga relationer över olikheter (Dinham & Jones, 2010; Moore, 2014). Som diskuterat i avsnitt 2.1.3 framhäver Moore (2014) också att religiös analfabetism eller okunskap i religion kan vara en direkt bidragande faktor till hatbrott och krig. Det går således att konstatera att det finns både en direkt och en indirekt länk mellan religiös läskunnighet och fred och konfliktförebyggande arbete.

#### 4.4 Religiös läskunnighet och global fostran

Marshall (2018) påpekar att agendor för hållbar utveckling och andra policydokument och handböcker för global fostran, ytterst sällan tar i beaktande religiösa dimensioner. Detta går snabbt att bekräfta genom att bekanta sig med bland annat Europarådets riktlinjer för global fostran (2012) eller FN:s agenda för hållbar utveckling (2015). I dessa beskrivs vikten av perspektivbyte, empati och respekt; att kritiskt granska världen, kulturer och mänskliga värderingar; att arbeta för att motverka fördomar och konflikter; samt många andra teman som forskare förknippar med religion (Europarådet, 2012; Abu-Nimer, 2004; Dinham & Jones, 2010; Moore, 2014; Sakaranaho et al., 2020). Ändå saknas beaktanden av religiös tro eller religiösa dimensioner nästan helt (Marshall, 2018). Marshall (2018) argumenterar för att religiösa aktörer och institutioner borde involveras i arbetet med global fostran, bland annat eftersom de ofta arbetar mot samma mål (genom att erbjuda utbildning och stöd till framför allt fattiga, flyktingar och andra utsatta) och för att religiösa institutioner har en lång historia som utbildningsanordnare.

En orsak till att religiösa dimensioner utelämnas verkar vara att ansvaret för arbetet med global fostran ligger på statliga, sekulära institutioner, vilka i många länder inte förväntas beblanda sig med religion. Genom att utesluta religiösa dimensioner ur diskussionen tänker man sig att man kan utforma universella, värderingsneutrala mål (Marshall, 2018). Religion är dock en väsentlig del av många människors identitet och självuppfattning (Rissanen et al., 2020; Zilliacus, 2014), en grundläggande och integrerad del av de flesta kulturer och samhällen (Moore, 2006; Roy, 2014), ofta en grund för människors etiska val (LPG14) samt en fråga om tillhörighet för uppskattningsvis 84 % av världens befolkning (Per Research Center, 2012). Att ignorera en så pass väsentlig del av mänskliga angelägenheter ter sig således besynnerligt. I föregående avsnitt gjordes en koppling mellan religiös läskunnighet och fred, vilket i sig ett mål för global fostran och hållbar utveckling. Med risk för viss upprepning av tidigare kapitel, önskar jag nedan sammanfatta och klargöra var skärningspunkterna mellan global fostran och religiös läskunnighet ligger, eftersom en koppling mellan dessa sällan görs.

Målen för religiös läskunnighet är förutom att utveckla grundläggande kunskap i religion, också att motarbeta stereotypa uppfattningar, fostra till respekt av olikheter, bygga relationer över olikheter samt stödja ett starkt, inkluderande och multireligiöst samhälle (Dinham & Jones, 2010). Vidare kan religiös läskunnighet hindra fördomar och hat från att reproduceras och spridas, och på så vis motverka religionsbaserat våld (Moore, 2006). Målen för global fostran är att främja rättvisa, mänskliga rättigheter och hållbar utveckling genom internationella samarbeten som bygger på dialog (Europarådet, 2012). Global fostran inrymmer även utbildning för fred, konfliktförebyggande och interkulturell

utbildning, samt utveckling av respekt, empati och kunskaper som krävs för dialog över språk- och kulturgränser (Europarådet, 2012; Maastrichtdeklarationen, 2002). Man kan således först och främst konstatera att målen för religiös läskunnighet och global fostran väldigt långt är i linje med varandra, och till viss del överlappar.

Man kan följaktligen även tänka sig att religiös läskunnighet kunde stöda eller främja målen för global fostran och hållbar utveckling. Exempelvis så att en person involverad i fredsbyggande arbete kunde ha nytta av att vara införstådd med hur religiösa övertygelser eller värderingar bidrar till olika konflikter (Abu-Nimer, 2004), eller att det inom arbete med jämställdhetsfrågor kunde vara fördelaktigt att känna till olika religioners syn på könsroller. Inom stort sätt alla frågor som berör hantering av mångfald i samhället kommer religion att aktualiseras, och då är religiös läskunnighet en viktig resurs (Sakaranaho et al., 2020). Dessutom varnar Moore (2006) att religiös analfabetism driver fördomar och utgör ett hinder för arbete som strävar till respekt för mångfald, samarbete och fredlig samexistens – och i förlängning även för global fostran och hållbar utveckling.

Vidare är ett syfte med global fostran att fostra världsmedborgare, det vill säga handlingskraftiga individer som besitter de kunskaper som krävs för att förverkliga målen för hållbar utveckling eller sådana färdigheter som behövs i framtiden (FN, 2015; Utbildningsstyrelsen, 2021; Kepa, u.å.). Beskrivningar av dessa mångsidiga färdigheter, kunskaper och värderingar varierar men ytterst sällan nämns kunskaper relaterade till religion. Samtidigt betonar forskare inom religiös läskunnighet att behovet av denna färdighet kommer fortsätta öka i och med att samhällen får större religiös mångfald (Sakaranaho et al., 2020). Vad som utgör en viktig färdighet i framtiden är således inte entydigt, men många forskare argumenterar för det brådskande behovet av utbredd religiös läskunnighet (Moore, 2006; Sakaranaho et al., 2020; Dinham & Jones, 2010).

Slutligen möts religion och global fostran i religionsämnet; trots att global fostran är en röd tråd i hela läroplanen, förverkligas den tydligare i religionsundervisningen än i många andra ämnen (LPG14). Ett av läroämnets uppdrag är att stödja elevernas utveckling till ansvarsfulla världsmedborgare, vilket understryker religionsundervisningens roll inom global fostran. Uppdraget syftar dessutom på hela religionsämnet och inte på något specifikt ämnesinnehåll. Formulering syftar således även lärandemålet *religiös och kulturell läskunnighet*. Med viss tolkningsfrihet kan man alltså hävda att LPG14 inkluderar religiös och kulturell läskunnighet i vad som krävs för att fungera som världsmedborgare, även om någon direkt koppling mellan dessa inte görs.

Religiös läskunnighet är således relaterat till global fostran dels genom dess direkta och indirekta relation till världsfreden och konfliktförebyggande arbete; genom religionens

centrala roll i mänskliga angelägenheter, kultur och samhälle; genom att syftet och målen för religiös läskunnighet och global fostran är i samklang med varandra och kan därför tänkas stöda varandra; genom att religiös läskunnighet, på grund av växande mångfald i samhället, är en allt viktigare färdighet och därför kunde vara nödvändig för en världsmedborgare och slutligen genom de kopplingar som görs i LPG14.

## 5 Syfte och forskningsfrågor

Den existerande kunskapen presenterad i kapitlen 1 – 4 kan sammanfattas enligt följande: På grund av bland annat sekulariseringen, blir religion som fenomen ofta avfärdad som icke-relevant för det moderna, västerländska samhället. I och med nyreligiositet och globaliseringen har religiositeten dock fått förnyad relevans i Europa och Finland, och forskare menar att kunskap i religion kan vara viktigare än någonsin. Den religiösa mångfalden kommer fortsättningsvis att öka och med den även behovet av religiös läskunnighet. Vidare anses kunskap i religion vara en central faktor i konfliktförebyggande och fredsbyggande strävanden samt främjande av interreligiös dialog och respekt för mångfald. Trots det tas religiösa dimensioner sällan i beaktande inom global fostran, det vill säga utbildning för framtiden och för en mer rättvis, jämlik och hållbar värld. Kunskap i religion eller religiös läskunnighet anses inte heller tillhöra de färdigheter som en världsmedborgare behöver.

Jag strävar med denna studie efter att, genom intervjuer med religionslärare, utforska elevers kunskaper i och förhållningssätt till religion på högstadiet samt vikten av religiös läskunnighet i en globaliserad värld med konstant växande mångfald av religioner. Syftet med denna studie är därför att *få insikt i hur religionslärare uppfattar religiös läskunnighet på högstadiet, och genom en koppling till global fostran belysa religionslärarnas uppfattning av den framtida relevansen av religiös läskunnighet och dess praktiska betydelse i arbete som strävar till rättvisa, mänskliga rättigheter och hållbar utveckling.*

Forskningsfrågorna lyder således:

- 1) Hur uppfattar religionslärare religiös läskunnighet och dess uttrycksformer på högstadiet?
- 2) Hur är religiös läskunnighet relaterat till global fostran och världsmedborgarskap enligt religionslärares uppfattning?



## 6 Forskningsdesign och metoder

I följande kapitel redogör jag för valen av metoder samt bakgrunden till dessa val och hur metoderna använts. Först presenteras egenskaperna av kvalitativ forskning, och vad som karakteriserar just denna studie. Sedan redogör jag för materialinsamlingsmetoden och hur materialinsamlingen och urvalet genomfördes. I kapitlet presenteras även analysprocessen och de forskningsetiska aspekter som präglar forskningsprocessen.

### 6.1 Forskningsdesign och -ansats

Denna studie är kvalitativ till sin karaktär, både vad gäller dess data, materialinsamlingsmetod samt dess analysmetod. Flera aspekter av en studie kan nämligen vara både kvalitativa och kvantitativa (Ahrne & Svensson, 2015). Alla metodval för denna studie har gjorts på basen av vad som är bäst lämpat för forskningens syfte och hur man på bästa sätt kan svara på forskningsfrågorna (Ahrne & Svensson, 2011). Studiens data utgörs av lärares uppfattningar och är således inte mätbar och därav kvalitativ. Data som samlats in med hjälp av en kvalitativ insamlingsmetod och som sedan analyseras brukar kallas empiriskt material (Ahrne & Svensson, 2015). Med hjälp av kvalitativa analysmetoder kan man extrahera meningsbärande teman eller bakomliggande förklaringar till fenomen ur sitt empiriska material. Intervju som materialinsamlingsmetod lämpar sig därför bra då man strävar efter att fånga upp någonting så pass abstrakt som personliga upplevelser. (Ahrne & Svensson, 2011.)

Metodvalen bygger även på antaganden om vad kunskap är samt hur denna kunskap nås. Inom ramen av denna forskning uppfattas kunskap som subjektiv och socialt konstruerad. Syftet med studien är inte att nå kunskap om en objektiv verklighet, utan kunskap om *respondenternas subjektiva uppfattning av sin verklighet*. Dessa uppfattningar är alltså kunskap i sig. Vidare utgår jag ifrån att kunskapen konstruerades dels under intervjutillfället och dels i analyskedet. Intervjun är inte ett medel för att överföra kunskap som existerade hos respondenten innan intervjun, utan kunskap om någonting för forskaren obekant konstrueras mellan intervjuaren och respondenten inom den sociala kontexten där intervjun sker (Ahrne & Svensson, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2007). I analyskedet innebär denna syn på kunskap att jag skapar teman utgående från materialet och inte, som vissa beskrivningar av tematisk analys påstår, att teman uppstår / hittas av forskaren (Braun & Clarke, 2006). Denna syn på kunskap och hur den nås framhäver också forskarens aktiva roll i materialinsamling och analys – jag är delaktig i att skapa och tolka eftersom kunskap inte på egen hand uppenbarar sig.

## 6.2 Materialinsamling

Jag har valt att använda mig av begreppet materialinsamling, vilket är en metafor för empirisk forskning som kan vara något missvisande (Ahrne & Svensson, 2015). Trots ordvalet är det viktigt att forskaren, i detta fall jag, inte betraktas som en passiv mottagare av ett redan befintligt material. Jag är som forskare i hög grad en *producent av data* (Ahrne & Svensson, 2011). Nedan presenteras och diskuteras intervju som materialinsamlingsmetod och på vilket sätt produktionen av data sker inom denna metod. Därefter beskriver jag hur materialinsamlingen för just denna studie genomfördes.

### 6.2.1 Intervju som materialinsamlingsmetod

Intervjun är en mycket användbar metod inom samhällsvetenskaper och den kanske mest använda materialinsamlingsmetoden inom kvalitativ forskning (Ahrne & Svensson, 2011). Synen på intervjun som metod inom forskning har utvecklats från att man huvudsakligen använt sig av strukturerade intervjuer med standardiserade frågeformulär, och betraktat situationen som ren informationsöverföring, till att man ser intervjun som ett flexibelt och multimodalt verktyg för konstruerande av kunskap (Ahrne & Svensson, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2007). Olika typer av intervjuer kan bland annat beskrivas som ostrukturerade, semi-strukturerade eller löst strukturerade (Ahrne & Svensson, 2011). Det är dock sällan nödvändigt eller möjligt att dra någon tydlig gräns mellan dessa (Ahrne och Svensson, 2011). Det viktigaste är att man strukturerar intervjun på ett ändamålsenligt sätt, dvs. så att den på bästa sätt tillgodoser forskningens syfte (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Som ovan nämnt kan den sociala kontexten ha stor inverkan på hurdan kunskap som konstrueras under forskningsintervjun, det vill säga hurdana data intervjun genererar, och bör därför tas noggrant i beaktande. Till den sociala kontexten hör bland annat val av frågor, forskarens teoretiska perspektiv och förståelse om ämnet för intervjun (Ahrne & Svensson, 2011). Hur bekväm respondenten känner sig kan också ha en inverkan då det kan leda till att hen undviker frågor, ljugar eller försöker vara intervjuaren till lags. Vidare måste man alltid vara medveten om att det som sägs kan betyda olika saker för den som säger det och den som lyssnar, vilket är en oundviklig del av alla mänskliga möten (Ahrne & Svensson, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Intervjuerna som utfördes i samband med denna studie kan karakteriseras som semi-strukturerade. Valet gjordes i enlighet med målet för intervjuerna, vilket var att få djupare

insikt i religionslärares subjektiva upplevelser. Den semi-strukturerade intervjumodellen gav respondenterna möjlighet att relativt fritt utforska de teman de upplevde som meningsfulla, inom ramarna för forskningsfrågorna. Detta val påverkade även utformandet och användningen av intervjuguiden – det vill säga ett, beroende på intervjuens karaktär, mer eller mindre styrande manus för intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014; Lantz, 2007). Intervjufrågorna bestäms på basen av forskningens avgränsningar och teoretiska referensram och ska tjäna forskningens syfte samt sträva till att hitta svar på forskningsfrågorna – man kan se intervjufrågorna som en översättning av forskningsfrågorna till vardagsspråk (Kvale & Brinkmann, 2014). Förutom att vara kunskapsproducerande bör intervjufrågorna också bidra till god intervjuinteraktion och ett naturligt samtalsflöde, och redan i planeringsskedet bör man ägna en tanke åt analysprocessen och vad som kunde underlätta den (Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjun inleds med fördel med att forskaren delger respondenten praktisk information om intervjuens upplägg samt med inledande frågor kring respondentens bakgrund (Lantz, 2007). Intervjuguiden som utformades för denna studie inleddes därför med frågor om respondentens arbetserfarenhet. Vidare bestod intervjuprotokollet av en uppdelning i två huvudteman som utgick ifrån forskningsfrågorna; religiös läskunnighet och global fostran (bilaga 1). Ett flertal utforskande frågor hade formulerats på förhand, samt förslag på följdfrågor som valdes utgående från respondentens svar. Följdfrågor tilläts också uppstå under intervjun, i enlighet med den semi-strukturerade intervjumodellen (Kvale & Brinkmann, 2014).

Syftet med intervjuens första tema, religiös läskunnighet, var att ta reda på vad respondenterna förstår med begreppet i sig samt hur de upplever att fenomenet förverkligas på högstadiet. Meningen var inte att respondenterna skulle vara experter på begreppet. Därför inleddes temat med öppnande frågor: *"är begreppet religiös läskunnighet bekant för dig och vad skulle du i så fall säga att det betyder?"* samt *"är du bekant med vad läroplanen säger om religiös läskunnighet?"*. Därefter fick respondenterna ta del av en sammanfattning av begreppet religiös läskunnighet som byggde på Moore (2014) och Dinham och Jones (2010) samt ett urklipp ur LPG14, vilket fungerade som underlag för de efterföljande frågorna. Även det andra temat, global fostran, inleddes med en kort sammanfattning av begreppet som byggde på Utbildningsstyrelsens beskrivning (2021).

De utforskande frågorna varierade mellan att tangera respondenternas uppfattning av fenomenen i sig (*"Hur är religiös läskunnighet relevant för en aktiv världsmedborgare?"*), hur fenomenen tar sig uttryck i verkligheten på högstadiet (*"Skulle du säga att elever*

*som går ut nian uppfyller kraven för religiös läskunnighet?”)* samt respondenternas uppfattning om fenomenen på ett samhälleligt plan och i framtiden (*”Hur kunde religiös läskunnighet hjälpa oss att uppnå målen för global fostran?”*). Intervjuns semi-strukturerade karaktär tillät mig som intervjuare att anpassa formuleringen av frågorna, eller bortse från frågor ifall respondenten redan behandlat ämnet i ett tidigare svar. Intervjun avslutades med en chans för respondenten att tillägga någonting, vilket rekommenderas eftersom själva avrundandet av intervjun och lätnaden det medför kan göra att man kommer på någonting man inte tänkte på att säga tidigare (Kvale & Brinkmann, 2014). I praktiken avrundades samtliga intervjuer med en lättsammare diskussion kring religionsämnet, som inte spelades in.

### 6.3 Urval och genomförande

Det första steget i urvalsprocessen var att fastställa forskningsobjektet för studien. Eftersom religiös läskunnighet är ett relevant begrepp för religionsundervisningen på årskurserna 7–9, och studiens syfte var att utforska lärares uppfattningar kring bland annat detta, krävde studien att respondenterna var lärare som undervisar i ämnet religion på åtminstone årskurserna 7–9. Andra undervisningsämnen eller årskurser hade inte betydelse. Inga specifika kunskaper eller åsikter kring forskningens tema krävdes av deltagarna. Av språkliga skäl valdes finlandssvenska skolor och målet var att få ca åtta forskningsdeltagare.

Sammanlagt kontaktades elva rektorer och en bildningsdirektör vid sju kommuner. Efter att ha fått en preliminär tillåtelse att rekrytera forskningsdeltagare från tio av skolorna skickades anhållan om forskningstillstånd till fem kommuners respektive bildningssektorer. När anhållan om forskningstillstånd hade godkänts av kommunernas bildningsdirektörer kontaktades 17 religionslärare. Orsaken till den breda sökradien var dels att religionsämnet har få veckotimmar i grundskolan och därav endast en eller två ämneslärare per skola, och dels det faktum att årskurserna 7–9 i södra Finland samma vecka som intervjuprocessen inleddes, övergick till distansundervisning vilket orsakade mera arbete för lärarna. Detta var även orsaken till att en skola valde att inte delta. Slutligen ställde sju lärare upp på intervju, varav samtliga var behöriga ämneslärare i religion eller klasslärare, samtliga undervisade i religion på årskurserna 7-9, och två nu eller vid ett tidigare tillfälle hade undervisat i en minoritetsreligion.

Intervjuerna skedde på överenskommen tid via den digitala mötestjänsten Zoom, på grund av Covid-19 och de restriktioner och rekommendationer som gällde tid tidpunkten

för studiens genomförande. Respondenterna hade före tiden för intervjun fått ta del av ett informationsbrev (bilaga 2) och en samtyckesblankett (bilaga 3) och samtliga respondenter hade gett sitt samtycke. Efter en kort genomgång av några centrala punkter på samtyckesblanketten, samt möjlighet för respondenten att ställa frågor, inleddes intervjun och fortskred i enlighet med intervjuprotokollet. Efter den första intervjun justerades intervjuprotokollet för att förkorta de följande intervjuerna och undvika onödiga upprepningar och missförstånd. Genomförandet av intervjuerna tog mellan 25 och 50 minuter och det inspelade ljudet transkriberades och anonymiserades i förberedelse för analys och tolkning av materialet.

## **6.4 Analysmetod**

Det genom forskningsintervjuerna insamlade materialet analyserades med hjälp av tematisk analys. Denna analysmetod är flitigt använd inom flera vetenskapsområden, däribland utbildning (Xu & Zammit, 2020). Med hjälp av denna metod kan man både identifiera, organisera, beskriva och tolka olika aspekter av forskningsmaterialet (Braun & Clarke, 2006). Metoden möjliggör på så vis en djup och rik framställning av forskningsresultaten. Tematisk analys tillåter vidare stor teoretisk frihet, flexibilitet och ger forskaren en mycket aktiv roll i analysprocessen (Braun & Clarke, 2006). Detta är metodens största styrkor men ställer också krav på beskrivningen av analysprocessen och hur den teoretiska referensramen använts, för att studiens tillförlitlighet inte ska lida (Xu & Zammit, 2020).

Det går att skilja på olika format av tematisk analys. För det första kan analysen ske deduktivt, det vill säga att en specifik teoretisk referensram styr analysprocessen, eller induktivt, det vill säga att man utgår ifrån materialet och använder det som grund för teman (Braun & Clarke, 2006). Helt renodlad induktiv analys existerar inte eftersom analysen alltid i någon utsträckning styrs av forskarens teoretiska antaganden, förkunskaper och erfarenheter. Förhandsläsning om ämnet för studien, i detta fall religiös läskunnighet och global fostran, påverkar således redan analysprocessen. I analysen för denna studie har jag trots det utgått ifrån en induktiv analysansats, i den mån det är möjligt. Vidare gjordes ett val mellan ett semantiskt, latent, tolkande eller deskriptivt förhållningssätt. Utgående från forskningsfrågorna och studiens karaktär var ett semantiskt förhållningssätt det mest ändamålsenliga. Analysen baserades således på det som explicit sades under intervjuerna – studiens omfattning tillät mig nämligen inte att dra slutsatser om vilka antaganden som låg till grund för respondenternas uttalanden. (Braun & Clarke, 2006.)

Jag som forskare hade en aktiv roll i analysprocessen. Teman har inte uppstått ur materialet – jag har identifierat dem. Analysprocessen är en del av den konstruktion av kunskap som sker inom forskning. Kunskap konstruerades både i intervjusituationen mellan forskare och respondent, samt i analyskedet då forskaren söker efter relevanta teman i materialet. (Braun & Clarke 2006; Xu & Zammit, 2020). I utförandet av analysen har jag utgått från de sex steg som utformats av Braun och Clarke (2006) och vars innebörd Xu och Zammit (2020) anpassat specifikt för lärar- och utbildningsforskning. Stegen är att bekanta sig med forskningsmaterialet, skapa preliminära koder, skapa teman och eventuella underteman, granska teman mot forskningsmaterialet, definiera och namnge teman och slutligen rapportera resultaten (Braun & Clarke, 2006). Analysen är dock inte en linjär process utan kräver att man går fram och tillbaka samt att man tar i beaktande hela analysprocessen redan innan den börjar, t.ex. då man utformar intervjuprotokollet (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2014).

I det första steget av analysprocessen transkriberade jag intervjuerna och fäste större uppmärksamhet vid vissa meningsbärande uttalanden. Transkriberingen krävde noggrann genomgång av materialet vilket gjorde det till ett bra sätt att inleda analysprocessen. Jag inledde här även steg två genom att markera uttalanden som verkade meningsfulla eller intressanta för forskningen, med virtuell överstrykningspenna. När materialets storlek ökade kunde jag, utifrån de överstrukna delarna av texten börja forma idéer för teman. Det tredje steget i analysprocessen går ut på att samla all data som kan tänkas vara relevant för varje tema (Braun & Clarke, 2006). Detta gjorde jag helt konkret genom att kopiera in citat från materialet och gruppera dem i teman. Detta gav upphov till 22 teman på den första forskningsfrågan och ca 15 på den andra.

Det fjärde steget gick ut på att granska dessa teman mot varandra och mot resten av materialet, vilket ledde till att jag slog ihop och begränsade antalet teman. Dessa definierades tydligare och namngavs på nytt. Denna del av processen gjordes om flera gånger då temans avgränsningar och namn ändrade. Eftersom de teman jag kom fram till var relativt stora formulerades även underteman. De slutliga temana beskrivs i figuren nedan (Figur 1).

Figur 1. Slutliga teman

FORSKNINGSFRÅGA 1	FORSKNINGSFRÅGA 2
<b>1. Teoretisk innebörd</b> <b>2. Praktisk innebörd</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respekt och sensitivitet</li> <li>• Religionens relevans och legitimitet</li> <li>• Krävs för interaktion med människor</li> <li>• Mediekunskap och religiös läskunnighet</li> <li>• Elevernas praktiska styrkor</li> </ul> <b>3. Hur religiös läskunnighet utvecklas</b> <b>4. Hinder för utvecklingen av religiös läskunnighet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den finlandssvenska bubblan</li> <li>• Elevernas svårigheter att tänka abstrakt</li> <li>• Praktiska hinder i undervisningen</li> </ul> <b>5. Brister i elevernas religiösa läskunnighet</b>	<b>1. Religiös läskunnighet är en viktig kompetens i framtiden</b> <b>2. Religiös läskunnighet främjar arbetet mot globala mål</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspektivbyte</li> <li>• Förstå världen</li> <li>• Samhörighet och ansvar</li> <li>• Rasism, stereotyper och fördomar</li> <li>• Minskar risken för konflikter</li> </ul> <b>3. Bristfällig religiös läskunnighet medför risker</b>

## 6.5 Etiska aspekter

Genom hela forskningsprocessen beaktades noga de etiska principer som beskrivs i Forskningsetiska Delegationens publikation *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland* (2019). Jag bad om preliminärt tillstånd att rekrytera forskningsdeltagare av skolornas rektorer och ansökte sedan om forskningstillstånd av kommunernas respektive bildningstjänster. Lärarna som ställde upp på intervju fick, om de ville, ta del av en översikt av min intervjuguide (bilaga 1). Både rektorerna och religionslärarna fick dessutom, precis som kommunernas bildningsdirektörer, ta del av min forskningsplan, samt ett informationsbrev (bilaga 2) och en blankett för hantering av personuppgifter.

Före påbörjad intervju tilldelades deltagarna en samtyckesblankett (bilaga 3) som de skriftligt och muntligt bekräftade att de läst och godkänt. I denna framkom deltagarnas rättigheter, vad deltagandet konkret gick ut på, samt att deltagandet var frivilligt vilket innebär att man har rätt att vägra delta samt när som helst avbryta intervjun utan några som helst negativa påföljder (TENK, 2019). I blanketten framkom även deltagarnas möjlighet att hoppa över frågor utan att behöva uppge orsak samt hur behandlingen av det insamlade materialet och deras personuppgifter skulle ske. Både genom samtyckesblanketten och en muntlig genomgång av denna försäkrade jag mig om att deltagarna kände till och förstod det ovannämnda.

Intervjuerna spelades in via mötestjänsten Zoom och både ljudinspelningar samt det transkriberade materialet förvarades på en lösenordskyddad dator. Endast jag och min handledare hade tillgång till forskningsmaterialet. Alla personuppgifter, dvs. sådan information om en person som kan användas för identifiering av personen, togs bort eller kodades på ett sätt som gjorde forskningsdeltagarna oidentifierbara. Kriterierna för vad som klassades som personuppgifter var relativt stränga på grund av den finlandssvenska kontexten. Identifierbara uppgifter, såsom namn och kontaktuppgifter, förvarades skilt från forskningsmaterialet. Materialet användes endast i forskningssyfte och raderades efter avhandlingens publicering.

Det forskningsetiska ansvaret gäller hela forskningens livscykel (TENK, 2019). Inte heller i samband med att forskningen publiceras eller i ett senare skede får forskningen medföra risker eller skador för de som medverkat, t.ex. genom att deltagarnas integritet eller rätt till anonymitet kränks. Trots att ämnet för studien inte var särskilt känsligt eller personligt, och inte heller verkade uppfattas så av deltagarna, respekterades deras anonymitet likväl. Detta beaktas i relation till den öppenhet som karakteriserar vetenskaplig verksamhet. På grund av den kontext där forskningen utförs och publiceras kommer vissa uppgifter om forskningsdeltagarna framgå. Bland annat kommer man ej ifrån att antalet finlandssvenska skolor och speciellt antalet religionslärare i Svenskfinland är begränsade.



## 7 Religiös läskunnighet på högstadiet

Nedan redogörs för hur de intervjuade lärarna uppfattar religiös läskunnighet på högstadiet. Först presenteras vad de förstår med begreppet religiös läskunnighet – vilka kunskaper och färdigheter det innefattar. Lärarna gav praktiska exempel relaterade till kunskaperna och färdigheterna men dessa har kategoriserats som den teoretiska innebörden. Därefter presenteras den praktiska innebörden, det vill säga hur lärarna uppfattar att religiös läskunnighet förverkligas på högstadiet och vidare hur den utvecklas, vad den är relaterad till, hur brister tar sig uttryck samt vilka elevernas styrkor och svagheter är. Detta avsnitt svarar på den första forskningsfrågan medan resultaten för den andra forskningsfrågan redogörs för i avsnitt 8.

### 7.1 Teoretisk innebörd

Lärarna fick inledelsevis berätta vad de spontant skulle säga att begreppet religiös läskunnighet innebär. Samtliga lärare kände till begreppet, åtminstone från läroplanen, men några av lärarna uttryckte en osäkerhet angående dess exakta betydelse eller upplevde det som någonting abstrakt. Flera uttryckte också att religiös läskunnighet antagligen är någonting de arbetar med på daglig basis, men att man inte använder benämningen speciellt ofta. Detta berodde bland annat på att religionslärare sällan har ämneskollegor i samma skola, vilket i sin tur beror på antalet undervisningstimmar, och därför sällan får diskutera sitt ämne med andra som undervisar i religion. Då man endast har "sin spegelbild som den enda vettiga ämneskollegan" (L4) är möjligheterna till reflektion begränsade.

Då lärarna berättade vad de ansåg att begreppet religiös läskunnighet innebär, både spontant och med stöd av en sammanfattning av begreppet som byggde på Moore (2014) och Dinham och Jones (2010) samt ett urklipp ur LPG14, framkom att det kunde ses som en omfattande mängd huvudsakligen kunskaper men också färdigheter, samt en del attityder eller värderingar. Kunskaper och färdigheter gick inte att åtskilja då lärarna oftast knöt ihop dem (t.ex. "kunskap att känna igen" i citatet nedan). Ett flertal gånger användes uttrycket "förståelse för" vilket ibland verkade syfta på att "ha kunskap i" eller "ha kännedom om" och andra gånger att "ha empati för" eller "respektera". De allra flesta uttalanden om betydelsen av begreppet religiös läskunnighet eller innebörden av att vara religiöst läskunnig fokuserade i stort sätt på tre områden. Det vanligaste var att känna till och kunna identifiera bl.a. religiösa symboler, begrepp och materiella uttryck:

Och liksom en kunskap att känna igen både liksom symboler och då av liksom olika slag om man tänker kläder... Liksom helt konkret, något tecken eller byggnader. Vad allt såndant materiellt det nu kan finnas. Samtidigt som liksom man kan känna igen, liksom, tal som liksom är religiöst att om någon formulerar sig liksom från religiöst håll eller använder uttryck som är religiösa. (L5)

För mig är just den här religiösa läskunnigheten är att man kan känna igen att symboler och texter och kulturella uttryck och kanske också att de blir mera medvetna att det handlar om att medvetandegöra de här eleverna om att det finns religiösa uttryck till exempel i populärkultur. Om vi pratar om musik eller dataspel eller så här eller traditioner. Att många som har ett namn till exempel som kommer direkt från en biblisk tradition. (L4)

Förutom att *känna igen* religiösa symboler poängterade några av lärarna att eleverna bör kunna koppla symbolerna till rätt religion eller göra någon form av analys kring symbolens eller bildens innebörd för religionen. Samtliga lärare framhävde också en *förståelse för religionens roll i samhället*. Specifikt nämndes ofta kunskap om kristendomens inflytande och historiska relevans för Finland, men också kännedom om religionens koppling till kultur och politik, variationer i religiösa uttryck i olika kulturella sammanhang samt kunskap om sekulariseringen och dess inflytande i Norden:

Att kunna sätta det i sin kontext att som förstå liksom religionens betydelse hos till exempel muslimer, kristna, judar och så vidare och ursprungsfolk och från den ena kanten till andra kanten. Men ganska mycket berör vi samhällsläran på det sättet att religionens roll i dagens samhälle och växelverkan ... Hoppeligen förstår ganska mycket om religionens roll i dagens samhälle. .. Sen .. förstår att liksom att den kristna botten i Finlands historia som eller kristendomen (kristnandet?) som ligger till grund Finlands historia ganska mycket. (L7)

Att när du läser en text i media, när du ser politiker hålla tal, när du följer med hur lagförslag kommer till, hur det röstar till exempel i riksdagen. att du på något plan förstår att vissa frågor så har också en dimension av religion. Att vi pratat nu i sjuan bland annat om lagstiftning kring till exempel samkönade äktenskap och abortlagstiftning om man ser på hur enskilda riksdagsledamöter röstar så kan man också se att många av dem som är konservativa hör till sådana partier som traditionellt KD att de röstar sällan för till exempel samkönade äktenskap och det har att göra med att personerna ifråga som individer har en religiös övertygelse och det syns i politiken. (L4)

Vidare lyfte de flesta av lärarna upp någon form av baskunskaper i olika religioner. Kristendomen ansågs vara den viktigaste och den religion som eleverna bör ha mest omfattande kunskaper i, vilket motiverades med dess samhälleliga betydelse i Finland samt att majoriteten av eleverna är kristna. Också judendomen och islam samt icke-religiösa åskådningar som ateism nämndes specifikt. Vad dessa baskunskaper bör innefatta när det gällde andra religioner än kristendomen, specificerades endast av en lärare, medan flera nämnde någon specifik fakta eleverna bör ha om kristendomen. Här användes ofta begreppet "förståelse för", möjligtvis i betydelsen "kunskap i/om".

"Men liksom sådär att man nu känner till att det finns förutom kristna som då är i majoritet här i Finland... Det vet de flesta kanske någonting om i alla fall. Sen kan man gärna veta att det finns olika kristna kyrkor, men sen det här att man skulle känna till om någon någo grunder om islam och om judendom. Åtminstone de två. De tycker liksom kommer först.

... Sen klart att det är bra att man, om man också känner till övriga världsreligionerna ... Nog vet man också någonting om deras högtider ... ren det att man nu liksom lite vet att de har andra fester och vet någonting om deras största högtider kanske." (L1)

Nå, ganska mycket känna till sin egen religion ... till exempel etik i bibeln, etik i vardagslivet, och gyllene regeln och allt sådant som hör till det ... Men mycket grundläggande begrepp tror jag man ... att de känner till huvuddragen i kristendomen oberoende ... Finlands kyrkohistoria tycker jag nog att är jätteviktigt att de vet." (L7)

Dessa baskunskaper kopplades ofta till färdigheter som att känna igen religiösa uttryck i sin omgivning och bete sig på ett lämpligt och respektfullt sätt, speciellt gentemot personer med en annan religiös bakgrund än ens egen. Trots att få lärare räknade upp vilka specifika kunskaper om olika religioner som religiös läskunnighet innefattar, antydde de att man behöver "tillräckliga" kunskaper för att kunna förverkliga de mer praktiska aspekterna av religiös läskunnighet. Lärare 6 och S påpekade uttryckligen att det krävs ett "faktabotten" eller "kunskapsbotten" för att utveckla religiös läskunnighet och lärare 6 och 2 talade om faktakunskap som en "basnivå" (L6) eller "den lägsta nivån" (L2) av religiös läskunnighet medan färdigheter som att tolka, analysera och respektera utgjorde en "djupare nivå" (L2). Samtliga lärare betonade de praktiska aspekterna, beskrivna i följande stycke, framom de teoretiska. Av de teoretiska kunskaper som lärarna kopplade till religiös läskunnighet ansåg de att högstadiееlevernars starkaste sida var den egna religionen eller kristendomen – både kunskap i religionen i sig samt dess relevans för det finska samhället.

"Så jag skulle säga att den här styrkan blir nog i den egna religionen och den egna kulturen. Att man förstår vad kristendomen har för betydelse i vårt samhälle. Det är den styrkan att man kan det här egna" (L7)

"Där har jag upplevt att det finns jättemycket specifik fakta om om kristna, liksom myter och andra berättelser och kristendomens historia" (L5)

Trots att endast en av lärarna nämnde kunskap om etik på frågan om vad religiös läskunnighet innebär, tog ytterligare tre upp detta som en av elevernas styrkor vad gäller deras religiösa läskunnighet.

"Men det som jag nu nog skulle säga att är väldigt utvecklat... Så är det här religion ihopkopplat med etiska tänkandet och kanske den där förståelsen, liksom, att religiösa berättelser och narrativ liksom bidrar till folks etiska val." (L5)

"Och det är klart när vi pratar om etik att man pratar om olika religioners etik och skillnader där. Så det kan vara ett litet specialområde de kanske kan bra när de går ut nian för att det är ett ganska aktuellt just under nian." (L4)

Orsaken till att kristendomen och etiken generellt sett var de områden som eleverna, enligt lärarna, kan bäst var att det är dessa som lärarna ansåg att får mest plats i

religionsundervisningen i grundskolan. Etiken behandlas dessutom av många i slutet av årskurs nio och är därför färskast i minnet när eleverna lämnar grundskolan. Temat etik kan dessutom leda till provocerande och engagerande diskussioner som väcker elevernas intresse. I motsats ansåg lärarna att kristendomens historia ofta uppfattas som mindre intressant av eleverna, men eftersom så mycket tid läggs på det, är detta också en av elevernas styrkor.

## 7.2 Praktisk innebörd

Härnäst beskrivs de praktiska aspekterna av religiös läskunnighet som de intervjuade lärarna lyfte fram. En del av dem är sådana som eleverna förväntades behärska under högstadietiden medan andra utvecklas senare i livet. Den praktiska innebörden av religiös läskunnighet tangerar bl.a. attityder, hur man bemöter andra människor, att motarbeta fördomar, intresse för religion som fenomen samt betydelsen av kritiskt tänkande och mediakunskap.

### 7.2.1 Respekt och sensitivitet

Att vara religiöst läskunnig kopplades av många av lärarna till respekt och sensitivitet, både gentemot individer och religioner i sig. Vad lärarna ansåg att respekt innebär eller hur det tar sig uttryck varierade dock. En del lärare formulerade sig som att religiös läskunnighet innefattar en insikt om att man *bör* respektera alla människor, oavsett trosuppfattning:

Och sen att man om man är religiöst läskunnig så förstår man att respektera alla andra religioner och trosuppfattningar ... Om man är religiöst läskunnig så förstår man liksom att man int kanske... Nå det beror på hur de tar det men man behöver ju int önska god jul åt en muslim eller jude. Att man kan komma på vad det är man ska säga i stället. (L1)

Lärare 1 uttryckte även att det är "pinsamt när vuxna människor inte förstår att respektera". Respekten i dessa uttalanden blir således mera kopplat till passande beteende än en upplevelse av respekt – en person må ha hurdana åsikter som helst, men "förstår att respektera" ändå. Även lärare 3 talade om att "lära sig respektera", samt att religiös läskunnighet ökar *toleransen* för människor med annan bakgrund än ens egen, vilket tyder på antaganden om att respekt och tolerans inte är en självklarhet. Dessa antaganden verkade bygga på lärarnas erfarenheter – de flesta av lärarna hade nämligen erfarenhet av respektlöshet eller rasism både bland ungdomar och vuxna, vilket de delvis kopplade till bristande religiös läskunnighet.

Några av lärarna uttryckte att religiös läskunnighet innebär en genuin öppenhet, respekt och sensitivitet gentemot andra människor samt att religiös mångfald ses som en naturlig del av vardagen. Flera uttalanden handlade om att acceptera att människor är olika till beteende, värderingar och åsikter. Här användes uttrycket "förståelse för" som, till skillnad från tidigare exempel, här verkade syfta på att respektera eller empatisera med.

Nå jag tycker att det att man har förståelse för olika religioner. Förståelse för varför nån tar, som exempel, tar sin matta under armen och går till omklädningsrummet efter maten. Jag menar, man höjer inte ögonbrynen börjar skatta åt människan, utan att det är som en naturlig del av livet. Eller till exempel har man som hinduerna har ju det där om någon går bort så övervakar man... Har man nattvaka hela natten och ber, för följande liv. Och då kan ju eleven komma till skolan och vara jättetrött. Eller sen någon har ramadan så kan det vara att man är lite svag. (L3)

Mycket av det här med läskunnighet tycker jag också är respekt mot andra individer som inte delar ens åskådning. Att man på något sätt förstår det där att alla tänker inte som jag, och det är okej och jag ska också kunna respektera att någon annan har en annan övertygelse. (L4)

Lärare 2 kopplade även religiös läskunnighet till vördnad av religiösa objekt som en typ av respekt eller sensitivitet. Att inse och respektera att ett föremål som inte har någon speciell betydelse för en själv, ändå kan vara heligt för någon annan och att det därför bör behandlas med viss vördnad. Således kan alltså respekt i relation till religiös läskunnighet handla om passande beteende i sociala situationer, förståelse för och omtanke om andra människor samt behandlande av religiösa objekt med vördnad. Flera av lärarna påpekade att man behöver vissa faktakunskaper för att kunna utveckla dessa kompetenser – t.ex. kan man tänka sig att man behöver känna till att den muslimska heliga månaden Ramadan innebär fasta under dagtid, för att kunna ha den ovan nämna förståelsen för att en muslimsk elev känner sig lite svag under skoldagen.

### **7.2.2 Religionens relevans och legitimitet**

Lärarna uttryckte på olika sätt att, för att lära sig någonting krävs ett visst mått av intresse för ämnet samt en uppfattning av ämnet som relevant. Om ämnet eller temat inte intresserar eleverna kan det vara svårt att engagera dem och eleverna kommer inte att ta till sig undervisningen eller reflektera över saken på egen hand. Således uttryckte några av lärarna att det krävs en vilja att lära sig om religion för att bli religiöst läskunnig, och denna vilja väcks ur en insikt om att religion är ett relevant, meningsfullt och legitimt ämne att lära sig om.

... att man anser att [religion] är någonting legitimt liksom eller ett meningsfullt perspektiv på livet. Att man tänker att man sku ha ett starkt religionskritiskt perspektiv så man kan ju ändå känna igen men man sku kanske liksom nonchalera eller stöta bort ... Men just att

man har en öppenhet att det är meningsfullt att tala om det, analysera det, och inte sen genast gå över till något annat. (L6)

Lärarna upplevde att religion kanske inte har så stor personlig betydelse för många av deras elever, samt att media framställer religion som någonting föråldrat, vilket gör det svårare att uppfatta religionens relevans. En religiöst läskunnig person förstår dock att religion fortsättningsvis är inflytelserikt i många delar av världen och att religion kan vara en drivande faktor i många människors val och handlingar.

Och det som kanske är viktigast för mig är att få de här eleverna att förstå att bara för att Finland är sekulariserat är inte världen sekulariserad. Att vi är ju i en ganska speciell situation i Norden, att vi är väldigt sekulariserade ... Att helt enkelt förstå att Finland är en liten del av världen... Vår napa, vår lilla bubbla är en liten del av världen och den är inte representativ för resten av världen. För att, vi har inte en helt sekulariserad värld fast man pratar väldigt mycket om i medierna i Finland att "aah religionen tappar betydelse". (L4)

Att ta till sig liksom olika fenomen i världen. Dit behövs det nog, eftersom människan ändå är en så religiös varelse och största delen av världen, ännu, så hör till någon religion. (L5)

På samma linje menade en av lärarna att det i vissa fall kan vara acceptabelt att man varken förstår eller kan relatera till en person med den religiösa övertygelse än man själv, man kan tycka att personens övertygelse är förkastlig, men man inser ändå att det finns värde i att ändå känna till:

Och kanske kan komma att mötas på det planet och det är ändå bättre att jag känner till. Fast jag tycker illa om det här ska inte håller med, än att jag sku va okunnig om den saken. (L6)

Att se religion som ett legitimt och viktigt ämne ansågs även höra ihop med respekt. Lärare 2 som beskrev respekt eller sensitivitet i form av vördnad av objekt kopplade ihop också detta med legitimitet – för att förstå att ett objekt kan uppfattas heligt av någon, måste man själv uppfatta personens religiösa övertygelse, eller heligheten i objektet, som någonting "legit" (L2). På samma vis krävs det att man erkänner validiteten i en annan människas religiösa övertygelse, för att uppleva att det är någonting som är värt att respektera (L4).

### **7.2.3 Krävs för interaktion med människor**

Som ovan nämnt beskrev en av lärarna respekt som passande beteende, speciellt gentemot personer med en annan trosuppfattning. När lärarna ombads beskriva hur och när eleverna kan tänkas ha nytta av att vara religiöst läskunniga – detta för att vidare synliggöra hur religiös läskunnighet tar sig uttryck i praktiken – nämnde nästan alla

sociala situationer. Flera av lärarna upplevde att en stor del av deras elever inte utsätts för så stor religiös mångfald i sin fysiska vardag, men deras sociala krets kan se helt annorlunda ut online:

Nämen liksom minst 50 procent här går ju hem sen och så sitter de och spelar online. Läser nåt forum någonstans. Såklart behöver de [religiös läskunnighet] nu. Dom träffar ju redan folk från massor olika kulturer och då är det helt superviktigt att ha [religiös läskunnighet]. (L2)

De rör ju sig inte bara i sin lokalomgivning eller näromgivning utan virtuellt så rör sig runt omkring i världen ... Så där ren har de [nytta av religiös läskunnighet]. (L6)

Andra sociala situationer där eleverna kunde tänkas ha nytta av att vara religiöst läskunniga, var i arbetslivet, om eleverna reser utomlands eller får vänner från andra kulturer:

Nå eftersom det egentligen angår mänskliga kontakter på liksom alla nivåer, så i människomöten, oberoende vilket yrke som eleverna då själv väljer så kommer de ju att stöta på religion av något slag, något sätt i livet, i arbetslivet (L5)

Nå i synnerhet, reser man någonstans, träffar man människor från andra kulturer. (L3)

Samtliga sociala situationerna som lärarna beskrev, handlade om att eleverna skulle (fysisk eller virtuellt) möta personer från andra länder som därav har en annan kulturell och/eller religiös bakgrund. Även de lärare som beskrev situationer närmare elevernas vardagliga sammanhang, nämnde uteslutande invandrarelever, elever som "har en förälder från ett annat land" eller "icke-finska elever" (L4, L7, L1). Religiös läskunnighet kommer således till användning för eleverna i möten med personer som företräder en *annan* kultur eller religion än elevernas egna. Användningen handlade ofta om att betona sig på ett för situationen passande sätt. Att vara religiöst läskunnig verkade också kunna underlätta sociala situationer genom att man lättare får kontakt med människor eller helt enkelt har ett gemensamt samtalsämne (L1). Religiös läskunnighet ansågs också vara relevant för att kunna diskutera eller debattera på ett öppet och konstruktivt sätt, trots att man har väldigt olika åsikter eller värderingar (L2, L6).

#### **7.2.4 Mediekunskap och religiös läskunnighet**

I flera av intervjuerna relaterade lärarna tydligt religiös läskunnighet till någon form av mediekunskap, "medieläskunnighet" eller mediekritik. Olika ord användes och på olika sätt ansågs detta ha med religiös läskunnighet att göra - uppenbart var dock att de hör ihop. Som tidigare nämnt beskrev flera av lärarna religiös läskunnighet som att man bland annat kan identifiera religiösa uttryck i sin omgivning. Hit hörde symboler, begrepp

och materiella uttryck m.m. Dessa uttryck kan enligt lärarna finnas bland annat i konst, populärkultur som spel och musik samt i media av olika slag. Det första sättet som religiös läskunnighet och media hör ihop är således följande: förmåga att känna igen religiösa uttryck eller fenomen i media, *är en del av* att vara religiöst läskunnig (L6, L4).

Följande sätt på vilket mediekunskap relaterades till religiös läskunnighet var att nyhetsflödet idag är väldigt snabbt och omfattande, vilket kan göra det svårt att urskilja vad som är relevant. Vidare är medias representation av religion ofta negativ eller behandlar endast extrema företeelser. Detta ställer högre krav på en persons religiösa läskunnighet och kan utgöra ett hinder för utvecklingen.

Jag uppfattar nog att det finns nog en än en vilja [att lära sig om religion], men den där förmågan så är kanske inte hos alla jätteutvecklad. Av den anledningen också att det finns så enormt mycket saker idag i våra flöden som bara trillar förbi. Att människans eller ungdomarnas kapacitet att urskilja är begränsad. (L4)

Lärare 4 nämnde i detta sammanhang att religiös läskunnighet på det här planet innebär att man "vet vad man letar efter i det här konstanta flödet" och att detta har blivit svårare. Lärare 1 berättade att det inte är ovanligt att bland eleverna stöta på negativa attityder och fördomar riktade specifikt mot islam. Detta menade hen att inte är förvånande eftersom "det ju tyvärr är det som får så mycket plats i medierna och det är därför som folk är så negativa mot det" (L1). Det som representeras i media är enligt lärare 1 ofta fundamentalism vilket eleverna uppfattar som islam. Lärarna 4 och 1 beskriver således fortsättningsvis förmågan att känna igen religion i media som en del av att vara religiöst läskunnig, men medias omfattning och representation av religion försvårar utvecklingen av denna förmåga.

Vidare beskrev lärare 5 mediekunskap (eller mediekritik) och religiös läskunnighet som ömsesidigt beroende av varandra. Läraren uttryckte nämligen både att man behöver religiös läskunnighet för att förstå nyheter som handlar om religion, samt att "medieläskunnighet" hjälper en att utveckla sin religiösa läskunnighet. "Medieläskunnighet" och källkritik beskrev lärare 5 som "pusselbitar för att bli religiöst läskunnig":

... till exempel mediekritik, källkritik och sänkhänt ... när det också hjälper eleven att bygga upp den här religiösa läskunnigheten. För då den är bristfällig, så då blir också den där religiösa läskunnigheten bristfällig. (L5)

Det har också visat till mig att hur mycket nyheter som har att göra med religion, på nån nivå och sen det att liksom hur man behöver den där religionsläskunnigheten för att förstå de här nyheterna. (L5)



Förutom den tidigare nämnda förmågan att känna igen religion i media, menade lärare 5 vidare att religiös läskunnighet krävs för att "förstå hela djupet" i religionsrelaterade nyheter. Det kunde enligt läraren också handla om att se en koppling till religion även när denna inte är uppenbar, t.ex. då religion utgör en bakgrundsfaktor i politiska skeenden eller krig. I detta fall behövs alltså viss religiös läskunnighet för att förstå nyheter.

Således kan förhållandet mellan mediekunskap och religiös läskunnighet ses på tre sätt: mediekunskap är en del av religiös läskunnighet; mediekunskap är nödvändigt för att bli religiöst läskunnig och; religiös läskunnighet är nödvändigt för att vara "medieläskunnig" eller förstå hela djupet av många nyheter.

### **7.2.5 Elevernas praktiska styrkor**

Av dessa ovannämnda praktiska aspekter av för religiös läskunnighet, framhävde lärarna några saker som de upplevde att utgjorde elevernas styrkor. I likhet med de teoretiska aspekterna lyfte lärarna delvis upp sådana saker som de inte tidigare beskrivit att har med religiös läskunnighet att göra. Det är mycket möjligt att lärarna på denna fråga, trots att frågan ställdes i relation till elevernas religiösa läskunnighet, tänkte mer allmänt på elevernas styrkor i religionsämnet eller över huvud taget på högstadiet.

Som tidigare nämnt tog tre av lärarna upp etiken som ett område eleverna är speciellt bra på. Det gällde både att koppla ihop etiskt tänkande med religion och religiösa narrativ (L5) samt kunskap i etiska frågor som djurens och mänskliga rättigheter (L7). Vidare framhövdes även praktiska aspekter som att diskutera och debattera om dessa frågor samt att jämföra och se skillnader i religioners etik (L4, L7).

Lärare 7 upplevde att en styrka hos eleverna var att de har lätt för att prata om religion – till skillnad från vuxna som ofta upplever det som ett känsligt eller jobbigt ämne. Lärare 2 menade att alla elever vet hur man bör bete sig mot varandra, "särskilt mellan religioner". Detta innebär bl.a. att "med vissa människor i rummet så säger man inte vissa saker" (L2). Här uttrycks den respekt i form av passande beteende som bl.a. lärare 1 framhävde. Lärare 2 framhävde också att eleverna i allmänhet ofta har en öppen och accepterande attityd mot mänskliga olikheter och anser att "alla är lika värda och ... man får tro på vad man vill" (L2). Slutligen menade lärare 6 att eleverna är bra på sådant de är bekanta med – de religiösa symboler de ser ofta känner de lättare igen och ritualer de själva har erfarenhet av kan de bättre beskriva. Många av lärarna påpekade att det är väldigt svårt att generalisera och att det alltid finns variation inom och mellan grupper.

### 7.3 Hur religiös läskunnighet utvecklas

Att elevernas religiösa läskunnighet utvecklas under religionslektionerna i grundskolan verkade för alla de intervjuade lärarna vara en självklarhet. Samtliga gjorde kopplingar till undervisningen, sig själva och skolans verksamhet när de talade om utvecklingen av den religiösa läskunnigheten hos eleverna. Några gånger uttryckte lärarna dock att det inte räcker med undervisningen som sker i skolan eller att det finns andra faktorer som påverkar denna utveckling. En faktor som tidigare nämnts är intresse för ämnet:

Men nog är alla elever ganska så där att de kan ännu, liksom på åttan fråga fast man har tagit upp det hundra gånger liksom att "vad är det för skillnad på katoliker på oss?"... Att liksom vi har ju några gånger gått igenom ... Liksom de frågar det sen när de intresserade. (L1)

Eleverna lär sig enligt lärare 1 först när de själva vill lära sig eller när de är redo för det. Även lärare 4 uttryckte att skolan bidrar med "redskapen" eller "verktygen", men att det är upp till eleverna själva att använda dem:

Men att jag skulle nog säga att inte är de färdigbakade efter nian. Att de har en början, de har fått de här redskapen, verktygen i handen men hur de använder dem. Sedan har väldigt mycket nog att göra med mognad och vilka verktyg de har i bagaget hemifrån. (L4)

Flera av lärarna berättade hur de brukar gör för att motivera, inspirera eller engagera eleverna, så man kan tänka sig att lärarna har en viss möjlighet att påverka vad som väcker elevernas intresse, eller hur de använder dessa ovan nämnda redskap. De framhävde också att lärare i allmänhet har stort inflytande på sina elever men samtidigt betonade de starkt att det finns gränser för detta inflytande och att andra faktorer också har stor inverkan på elevernas utveckling och kunskap.

I citatet ovan framkommer också att religiös läskunnighet kan ses som en mognadsfråga, vilket både lärare 4 och lärare 1 tydligt uttryckte. Elevernas mognadsutveckling kopplades av lärare 1 även ihop med intresse då hen menade att det krävs att eleverna är tillräckligt stora för att kunna lära sig om andra religioner än den de själva är bekanta med. Då de i flera år i grundskolan lärt sig om sin egen religion växer en nyfikenhet fram som gör att de är redo att "vända sin uppmärksamhet utåt från sig själva" (L1). Lärare 4 förklarade skillnader mellan elevers religiösa läskunnighet som skillnader i mognad, samtidigt som hen uttryckte att läskunnigheten utvecklas genom övning i skolan:

Jag skulle nog säga att det är en viss mån så är de religiöst läskunniga när de går ut nian men jag tror också att religiös läskunnighet hänger ihop med mognad och vi har nior som är väldigt mogna men vi har också nior som är väldigt omogna. (L4)

Lärarna verkade alltså anse att religiös läskunnighet inte är ett resultat av mognad, men att en viss nivå av mognad är nödvändig för att eleverna ska vara mottagliga för den undervisning som sker i skolan. Om eleverna inte är tillräckligt mogna att ta till sig undervisningen kommer den således inte, enligt denna uppfattning, att resultera i religiös läskunnighet. Omognad hos eleverna syns enligt lärare 1 bland annat genom opassande skämt:

Om de inte är mogna nog att uppnå [religiös läskunnighet] så då tycker de att... Att det är lite roligt att skoja med någo sånhäna Isis-skämt eller någo... De fattar på riktigt inte kanske då att ett sådant skämt skulle kunna vara jätteolämpligt i ett visst sammanhang, beroende på vem som råkar finnas där i rummet. (L1)

Andra faktorer som av lärarna ansågs ha stor inverkar på utvecklingen religiös läskunnighet hos eleverna var erfarenhet, och framför allt vad eleverna har erfarenhet av hemifrån. Även här uttryckte lärarna att det finns en gräns för hur mycket skolan kan göra: "skolan kan göra mycket, men att hemmen kan göra mera" (L4). Hemmen ansågs kunna ha både positiv och negativ inverkan på elevernas religiösa läskunnighet och deras attityder mot religion som ämne och specifika religioner:

Att har man en väldigt dålig religiös läskunnighet hemma och mamma och pappa tycker att alla muslimer terrorister och judar är ett sämre folkslag och så vidare, så tyvärr är det dom religiösa läskunnighetsprinciperna man nog har i sin ryggrad. Att fast man försöker presentera alternativ, så säger mofa att det är fel att man är homo och pappa säger att det är fel att man är homo, så är det fel att va homo, oavsett vad jag säger eller vad klasskompisarna säger. Att de har nog väldigt starkt ännu i den här åldern när de är 13 till 15 så är nog föräldrar och släktens åsikter är nog vanligt starkt med ännu. (L4)

Att om de har hemifrån, det är ju väldigt tydligt, liksom att... Det är kanske ganska fifty-fifty i mina grupper, att hälften har hemifrån det att de har ikoner hemma och de har läst någon kvällsbönen och de har tänt nå ljus och de har gått till kyrkan och de har varit där på påsken. Och sen hälften är helt så där att... Någon kan fråga att "vad är att be?". (L1)

Trots varierande uppfattningar om *hur* hemmen påverkar elevernas religiösa läskunnighet, verkade lärarna hålla med varandra om att inflytandet är stort. Även erfarenheter eleverna får på andra håll ansågs bidra till utvecklingen av deras religiösa läskunnighet. Lärare 6 uttryckte starkt att eleverna har bättre kunskaper i sådant som de har erfarenhet av utöver undervisningen.

Det tycker jag nog att ritualerna är sådant som går ganska lätt att tala om och som de känner lättare igen. Kanske också det här symbolerna, symbolspråket och klädsel och såhär så det där där finns ju så mycket mera också egna upplevelser. Att man har man har sett och man kan relatera till det. (L6)

Elevernas egna upplevelser av en religion kan dock ha så stort inflytande på deras uppfattning av religionen i fråga att de misslyckas med att inse dess mångfald. Den egna

bilden blir istället helt och hållet styrande vilket kan leda till en, om inte felaktig så åtminstone för snäv uppfattning av religionen. Detta kan påverka elevens uppfattning om både den egna och andra religioner.

För den där grundläggande tanken tycker jag att eleverna har att "min upplevelse av lutherska kyrkan är det som lutherska kyrkan är". Och att man har en upplevelse av en stadsförsamling i Helsingfors. Och att man är kulturkristen... Och kanske inte ens det, så ger ju en jättesnäv uppfattning av den egna religionen... Och bredda att man kan vara lutheran och man kan vara religiös eller aktivt religiös också i den egna traditionen om man inte riktigt ser såna exempel i sin näromgivning, i sin familjekrets kanske inte uppfattar det i skolan heller. För religiösa eleverna eller de elever som aktivt religiösa är inte så synliga. (L6)

Betydelsen av erfarenheter tas även upp i följande stycke då flera av lärarna diskuterade hur viktigt de anser det vara för eleverna att omringas av mångfald och, i linje med citaten ovan, såg de att en omgivning där elevernas redan existerande uppfattningar inte utmanas, som ett hinder för utvecklingen av religiös läskunnighet. Några av lärarna nämnde att de visar videon i klassrummet för att visa exempel på sådant som eleverna inte annars ser i sin omgivning och lärare 6 nämnde att hen brukar försöka hitta "jämförelseobjekt" och försöker "jämföra med något motsvarande fenomen" som eleverna bättre kan relatera till, än det religiösa fenomen som diskuteras i undervisningen.

## **7.4 Hinder för utvecklingen av religiös läskunnighet**

Ovan nämndes att bland annat föräldrarnas och släktens negativa attityd mot religion eller negativa åsikter om någon specifik religion kan ha negativ inverkan på elevernas utveckling av religiös läskunnighet. Tidigare framkom också att medias negativa representation av religiösa frågor också kan utgöra en utmaning för, eller ställa högre krav på denna utveckling. Även vad eleverna har eller saknar erfarenhet av kan vara betydande för hur deras religiösa läskunnighet utvecklas. Nedan presenteras ytterligare fyra aspekter som lärarna uttryckte att kan utgöra hinder för utvecklingen.

### **7.4.1 Den finlandssvenska bubblan**

I linje med lärarnas uttalanden om betydelsen av erfarenheter, diskuterade flera av dem den finlandssvenska kontext där de undervisar. Samtliga som tog upp detta, gjorde det i negativ bemärkelse. Lärarna frågades inte uttryckligen om skolans kontext, deras uppfattning av skolans religiösa eller kulturella mångfald eller elevernas religiösa

tillhörighet, men fem av lärarna tog upp något av detta, speciellt på frågor om brister i elevernas religiösa läskunnighet.

Lärarna beskrev först och främst sin och elevernas kontext som homogen – i bemärkelsen få elever med invandrarbakgrund och få elever som tillhör en annan religion än majoriteten. Några gånger nämndes specifikt språklig bakgrund, hudfärg och samhällsklass och några gånger använder mer allmänna begrepp som att skolan har få elever "med annan bakgrund". Detta ställde lärarna i kontrast till de heterogena finska skolorna och samhällena.

Jag har jobbat i kommuner som är väldigt homogena. Det betyder att av XXX elever nu så har vi två ... två med asiatiskt ursprung. Alla finlandssvenskar alla födda i Finland. Vi har inte haft det här heterogena samhället som man till exempel har mera på finska. (L4)

Liksom att när jag jobbade hemskt längre i [namn på skola] ... Och då var det kanske just nå sådär fyra-fem muslimer, kanske tre-fyra judar och katoliker, mm, tio ortodoxa... Typ sådär, men sen i [namn på stadsdel], där finns en finsk skola och där är liksom, hade de sagt i något skede 30 procent invandrare eller något sådant. (L1)

De lärare som berättade om mångfalden i sina skolor, fick frågan om de tror att detta kan vara av betydelse för elevernas religiösa läskunnighet, på vilken samtliga svarade ja och två av lärarna beskrev uttryckligen den finlandssvenska kontexten som ett problem:

Jag har uppfattat att den här lilla svenska finlandssvenska bubblan är ett litet problem i det här att vi har inte input från andra religioner och andra kulturer i någon större utsträckning i våra skolor. (L4)

Men jag tror alltså att den finlandssvenska skolan skulle må jättebra av att ha flera icke-finlandskbördiga elever. För att vi lever lite i en bubbla. (L1)

Lärare 6 uttryckte en viss oro över att elevernas religiösa uppfattning inte utmanas och att deras gemensamma sekulära diskurs leder till att religiositet blir främmande för eleverna och religiösa, troende människor *andrafieras*, det vill säga upplevs främmande och utomstående. Då mångfalden inte finns närvarande i klassrummet leder det till att man blir tvungen att prata om "de andra" (L6). Detta upplevda problem spekulerade några av lärarna i att inte nödvändigtvis finns i de heterogena finska skolorna, och möjligtvis inte heller i finlandssvenska skolor i Österbotten där invandrarelever integrerats även på svenska.

Det sku vara intressant och mäta, om det nu skulle gå och mäta, att är de i finska skolor mycket mera religiöst läskunniga, eftersom de är omringade av så mycket flera andra kulturer och ... Jo nä, jag tror att man blir *mycket* mer religiöst läskunnig om man lär känna folk från andra religioner. Inte bara därför att man sku höra om deras alla liksom, traditioner

och fester och sånt. Men ren det att man skulle... Man sku liksom bara se att det finns så mycket annat... Det finns så mycket andra människor. (L1)

[Österbottnisk kommun] har haft mycket invandring de senaste tio åren och där integreras det också på svenska. De elever som nu går i högstadiet har troligtvis många gått i samma klass som många elever som kommer då från en buddhistisk eller en muslimsk bakgrund. Jag tror att de eleverna har en bättre läskunnighet, alltså en religiös läskunnighet, än vad mina vita finlandssvenska medelklassungar har. (L4)

Endast lärare 7 beskrev sitt klassrum som "ganska mångkulturellt" och upplevde att hen har "relativt många elever som kommer från olika länder". Läraren bekräftade mer eller mindre de andras spekulationer då hen berättade att denna mångfald är "våldigt berikande". Man kan alltså konstatera att lärarna å ena sidan ansåg att egna erfarenheter är en betydande faktor för utvecklingen av religiös läskunnighet, men att eleverna å andra sidan saknar erfarenheter av andra religioner än sin egen, samt har en för enformig uppfattning till och med av den egna religionen.

#### **7.4.2 Elevernas svårigheter att tänka abstrakt**

Följande aspekt som lärarna nämnde att försvårar eller förhindrar utvecklingen av religiös läskunnighet hos eleverna var deras svårigheter att tänka abstrakt eller greppa abstrakta fenomen. Detta kommer enligt lärarna till uttryck på några olika sätt. Lärare 5 uttryckte att eleverna kan ha svårt att uppfatta religionernas komplexitet och mångfald:

Kanske det att religion är jättemångsidigt. Att oftast så har barn och ungdomar en ganska liksom svartvit bild av världen. Och det som då kommer in i den här religiösa läskunnigheten är ju det att religionen är inte bara liksom ett sätt, utan en religion innehåller så jätte, jättemycket mera än det. (L5)

Även lärare 2 talade om elevernas svartvita uppfattning om religion vilket kan ta sig uttryck i att religiösa och icke-religiösa åskådningar ställs emot varandra. Detta menade lärare 2 att ofta bottnar i icke-troende elevers missuppfattningar om troende.

Sen har vi den här grejen... Troende, icke troende, vetenskap. Liksom en sån här tanke om att om någon person är troende så brukar det finnas personer i klassrummet som tänker att det är töntigt eller "vad då, tror du inte på vetenskap?" eller att det blir en schism där. (L2)

Slutligen lyfte lärare 6 även upp att vissa religiösa fenomen kan vara svåra för eleverna att greppa. Detta antog hen att ganska långt beror på att eleverna inte har erfarenhet av dem och därför inte kan relatera till och förstå dem. Detta resulterar i att komplexa och abstrakta fenomen uppfattas konkret och förenklat av eleverna.

Nu kämpar vi med det där med det här liksom religiösa föreställningar. Så det uppfattas igen jätte konkret av eleverna. De tänker oftast på en uppvisning. De blandar ihop helt enkelt föreställningar med ritualer och det där konkreta uttrycket är ju oftast en ritual. Föreställningen är det som ligger bakom ritualen, det där tankesättet. (L6)

Lärare 6 påpekade dock att vissa svårigheter som denna också kan handla om en språklig utmaning hos eleverna. Många begrepp är ämnesspecifika och inte bekanta för eleverna från något annat sammanhang.

### 7.4.3 Praktiska hinder i undervisningen

Samtliga lärare nämnde att det finns faktorer som varken de eller eleverna kan påverka, som på ett eller annat sätt har en inverkan på utvecklingen av elevernas religiösa läskunnighet. Flera av dessa faktorer hade att göra med omständigheterna kring undervisningen, framför allt antalet undervisningstimmar. Det begränsade timantalet ansågs försvåra formativ bedömning eftersom det är svårt för både läraren och eleverna att se utveckling (L5, L6). Med endast en lektion i veckan upplevde flera av lärarna också att tiden helt enkelt inte räcker till för att hinna med allt. Att bli religiöst läskunnig beskrevs som en omfattande process som kanske inte hinner slutföras under grundskolan. Lärare 4 diskuterade att skillnader i elevernas religiösa läskunnighet kan öka på andra stadiet:

Jag tänker att de som går vidare till gymnasiet så de får odla den här religiösa läskunnigheten mera. Under de tre år som de är där och läser de obligatoriska religionskurser medan de som går vidare till en yrkesutbildning så är de kanske inte nödvändigtvis övar mera än det som vi övar i årskurs 7 – 9. (L4)

Några lärare var något kritiska mot religionsundervisningen som sker i lågstadiet samt minoritetsundervisningen. Över lag verkade de anse att läraren har stort inflytande på elevernas religiösa läskunnighet och att variationer i elevernas kunskaper kan bero på läraren de haft i lågstadiet. Några av lärarna hade stött på att elever som börjar sjuan har en missuppfattning om att religionsundervisningens mål skulle vara att "tvinga eleverna att tro" eller att läraren "förväntar sig att de ska tro på något sätt" (L2). Detta gör att lärarna på högstadiet blir tvungna att använda flera lektioner till att "korrigera" denna missuppfattning som formats i lågstadiet.

Övriga faktorer som lyftes upp av lärarna som möjliga hinder var bland annat vissa lärare inte följer läroplanen och därför fokuserar mer på fakta än färdigheter, bristfälliga läromedel (lika många lärare kritiserade som berömde dock läromedlen), att man är tvungen att jobba med generaliseringar och förenklingar fast man vill förmedla religionernas mångfald åt eleverna, och slutligen elevernas allmänna eller språkliga

utmaningar. Flera av lärarna framhävde att elevernas brister eller svårigheter inom religionsämnet mycket väl kan bero på koncentrationssvårigheter, inlärnings svårigheter eller det faktum att många elever är tvåspråkiga och således kan ha svårt med ämnesspecifika begrepp. Lärarna diskuterade även religionsämnets status och upplevde att andra lärare inte värdesätter det lika högt som exempelvis matematiken och modersmålet. Detta hade lett till att andra lärare "lånar tid" från religionsundervisningen och att uppfattningen om att religionsämnet är mindre viktigt överförs till eleverna (L3).

Negativa förhållningssätt gentemot undervisningsämnet religion, religion som fenomen och specifika religiösa inriktningar hade nästan alla lärare stött på. Dessa kom från eleverna, huvudsakligen i början av högstadiet, från lärarkollegor, från föräldrar samt från allmänheten och media. Lärarna kände att de ibland måste motarbeta negativa och felaktiga åsikter eleverna omringas av. Dessa negativa attityder utgör hinder för utvecklingen av elevernas religiösa läskunnighet på så vis att de kan ha större inflytande än religionsundervisningen och kan motverka det som religionslärarna försöker förmedla. Dock upplevde två av lärarna tvärtom att det finns en missuppfattning bland vuxna att eleverna ogillar religionsämnet, men att så inte är fallet.

## **7.5 Brister i elevernas religiösa läskunnighet**

De intervjuade lärarna ombads att berätta, förutom vad elevernas största styrkor är, också vilka svaga punkter i elevernas religiösa läskunnighet som brukar synas på högstadiet. Även på denna fråga påpekade några av lärarna att det är svårt att generalisera och att det kan variera från elev till elev. Trots det verkade det finnas några aspekter som förekom oftare än andra. Brister i den religiösa läskunnigheten kunde också ta sig uttryck på olika sätt. Till exempel kunde både bristande ämneskunskap och fördomar resultera i negativa attityder mot någon religion.

Några av lärarna identifierade brister i elevernas religiösa läskunnighet som hade att göra med ämnesspecifik kunskap – speciellt vad gäller andra religioner än den egna. Detta benämndes av en lärare "religiös läskunnighet för andra religioner" och kan då tänkas innefatta mer än bara kunskap. Andra lärare beskrev elevernas allmänt bristfälliga kunskap eller svårigheter att minnas vad som hade med vilken religion att göra:

Sen tänker jag att de lutherska eleverna vet nog jättedåligt om ortodoxa och katolska kyrkan. (L1)



Nå alltså alla vet ju att det finns folk med olika kulturer, och olika bakgrund, alla olika religioner, det vet de ju. Men sedan kanske just att, det att de känner inte igen vad som är vad... Att de kan märka att den där människan har en annan religion, men sen inte minns de alls vad det var... Att man blandar ihop, det tror jag kan vara en grej. (L1)

Vidare nämndes också elevernas svårigheter i att uppfatta religionernas inre mångfald samt okunskap om religion som fenomen. Som tidigare nämnt uttryckte lärare 2 att elevernas förenklade och svartvita uppfattning av vad det innebär att vara troende, kunde leda till missuppfattningen att en religiös åskådning är oförenlig med vetenskap. Detta ledde i klassrummet till dispyter då troende elever kunde bli hånade för att inte tro på vetenskap. Även lärare 6 uttryckte att en av de största utmaningarna, både för läraren att förmedla och eleverna att förstå, är religionens komplexitet och mångfald. Det kunde enligt lärare 6 handla bland annat om att inse hur kristendomen ser olika ut i Finland jämfört med andra länder; att påståenden som att "muslimer ber fem gånger om dagen" inte nödvändigtvis stämmer in på alla muslimer; samt att uppfatta mångfalden inom den egna religionen. Detta framkom i ett tidigare citat av lärare 6 där hen uttryckte att eleverna väldigt ofta styrs av sina egna upplevelser av den lutherska kyrkan, vilket ger dem en ensidig bild av denna.

Att skilja mellan kultur och religion var också något som lärare 6 upplevde att många elever har svårt med. Han tog romerna som exempel och menade att många elever tror att de, på grund av deras traditionella klädsel, är en religiös minoritet, trots att detta har att göra med kultur. Vidare framhävde några av lärarna starkt att fördomar, stereotypa uppfattningar och bristande respekt förekommer bland eleverna på högstadiet, vilket de tolkade som en brist i den religiösa läskunnigheten.

Säkert den mest klassiska bristern är väl vardagens fördomar skulle jag säga. Vi har ju det här med... I alla årskurser varje år så måste man ta debatten med att inte ropa "Allah" helt högt eller liksom göra en anspelning på bomber om man pratar om islam... Att det är ju en absolut brist på läskunnighet. (L2)

En del är bara såhär kategoriskt att "nåmen vadå varför sku vi... Nej nej... Vi vill inte ha kontakt med *såndäna*". Och sen, alltså jag vet ju de facto att det hörs, N-ordet kan höras fortfarande och just någonting om ISIS kan ropas efter någon och sen ropas det efter katoliker någonting om att "använder du inte kondomer". (L1)

Slutligen uttryckte lärarna att det förekommer att eleverna inte uppfattar religion som legitimt eller relevant. Detta kunde synas genom att eleverna ifrågasätter religionsämnet och frågar varför de behöver lära sig om religion då de inte själva är troende, att eleverna uttrycker sig hånfullt om religion, att de inte uppfattar att ett objekt kan vara helig och därför bör behandlas med respekt eller genom att eleverna inte anser att religion är en meningsfull eller godtagbar grund på vilken man kan basera sina livsval.

## 8 Religiös läskunnighet och världsmedborgarskap

I detta avsnitt presenteras resultaten för den andra forskningsfrågan, det vill säga: hur är religiös läskunnighet relaterat till global fostran och världsmedborgarskap? I likhet med de kompetenser en världsmedborgare bör besitta, uttryckte lärarna att religiös läskunnighet är en viktig kompetens i framtiden. Lärarnas åsikter om hur viktig den är, och om den är ett måste eller en fördel, varierade. Vidare ansågs religiös läskunnighet på olika sätt kunna fungera främjande för globalt arbete eller för målen inom global fostran. Svarandet på denna forskningsfråga försvårades av att lärarna förstod global fostran på ganska olika sätt och en del kände inte till begreppet världsmedborgare.

### 8.1 Religiös läskunnighet är en viktig kompetens i framtiden

Samtliga lärare uttryckte på varierande vis att religiös läskunnighet är en relevant och viktig kompetens att ha i framtiden. Världsmedborgarskap beskrivs oftast som en uppsättning färdigheter, kunskaper eller kompetenser som anses behövas i framtiden. Till den listan lade de intervjuade lärarna till religiös läskunnighet. På frågan om relevansen av att vara religiöst läskunnig i framtiden, framhävde några av lärarna att eleverna har nytta av att vara det redan nu. Framför allt sociala situationer och kommunikation med människor från andra länder framhövdes som orsaker.

Nämen liksom minst 50 procent här går ju hem sen och så sitter de och spelar online. Läser nåt forum någonstans. Såklart behöver de [religiös läskunnighet] nu. Dom träffar ju redan folk från massor olika kulturer och då är det helt superviktigt att ha [religiös läskunnighet]. (L2)

De rör ju sig inte bara i sin lokalomgivning eller näromgivning utan virtuellt så rör sig runt omkring i världen ... Så där ren har de [nytta av religiös läskunnighet]. (L6)

Nå i synnerhet, reser man någonstans, träffar man människor från andra kulturer. (L3)

Utöver att religiös läskunnighet kan komma till nytta för eleverna redan nu, framhävde en del av lärarna att det kommer bli allt viktigare i framtiden, eller mer relevant för deras elever än var det var för dem själva. Sådana argument relaterades till globaliseringen och elevernas möjligheter att arbeta internationellt.

Men nog tänker jag sen kanske fortsatta studier och arbetsliv... Så det där sannolikheten är jättstor att de möter företrädare för de traditioner som vi presenterar både inom kristendomen, av de stora gamla samfundet och inom världsreligionerna. Om man tänker liksom globalisering så jag har jättesvårt att tänka mig att det sku minska på något sätt i deras arbetsliv i framtiden, utan ser nog ändå fram emot att det ökar. (L6)

De här eleverna är kanske första generationen nu som hälften av klassen inte kommer att jobba i Finland eller för finska företag. Att de kommer att vara väldigt mera internationella än jag som är född i mitten av 80-talet någonsin kommer att vara hemma om man ser på

min egen studentklass till exempel hur många som är utomlands. Jag tycker det viktiga är just att ... förberedas för ett mera mångkulturellt arbetsliv. (L4)

Orsaken till att religiös läskunnighet är mer aktuellt för en person som arbetar utomlands eller på annat sätt rör sig internationellt, än en som arbetar och vistas i Finland, förklarades av lärare 4 med att Finland och Norden är sekulariserade, men hela världen är inte det. Religiös läskunnighet är således inte nödvändigtvis en relevant kompetens att ha på den nordiska arbetsmarknaden, men kan komma till nytta på den internationella eftersom man kan tänkas arbeta med människor med olika religiös bakgrund. Lärare 1 och 2 framhävde å andra sidan nyttan av religiös läskunnighet även i Finland. Detta kopplade de till religiös och kulturell mångfald:

Vi har också ett Finland i framtiden... Man måste ju ha en läskunnighet för att kunna delta här som en positiv medborgare tycker jag. Och sedan kunna vara en del av världen och liksom öppna ögonen så behöver man den här läskunnigheten. Målet är att de ska bli bra människor som klarar av att leva ett samhälle där vi har liksom... där människor har olika kulturer. Vi kan inte ärfråga det och därför så måste vi kunna leva i det samhälle. Särskilt när det är så globaliserat så måste vi kunna bara kan ta till oss de här kulturena. (L2)

Alltså när man talar om det här begreppet i Finland så kan man liksom inte alls bortse från det här islamofoba som jag tycker kommer upp lite här och var, att... Det att folk är emot de där massvisa flyktingarna handlar ändå jättelångt om att man tänker att de är till största delen muslimer, och det är ett problem. Och det där... Ja, men liksom det finns jättemycket hat mot dem. (L1)

Lärarna motiverade alltså relevansen av religiös läskunnighet framför allt i relation till globalisering, möten och interaktion med människor med olika religiös och kulturell bakgrund samt ökande mångfald. Vidare framhävde vissa av lärarna att religiös läskunnighet är viktigt för alla människor, medan andra menade att det är mer aktuellt för den yngre generationen än för lärarens egna eller mer aktuellt för personer med en viss livsstil eller ett visst arbetsliv. Således varierade lärarnas åsikter om ifall religiös läskunnighet är en situations- och kontextbunden kompetens eller mer allmän baskompetens som bör besittas alla människor.

## **8.2 Religiös läskunnighet främjar arbetet mot globala mål**

Det bör påpekas att de intervjuade lärarna uppfattade global fostran och världsmedborgarskap på ganska varierande sätt. Det hörde inte till studiens syfte att ta reda på vad lärarna förstår med global fostran och jag utgick ifrån att lärarna var bekanta med åtminstone utbildningsstyrelsens och läroplanens beskrivningar av arbetet med global fostran. Lärarna fick ändå under intervjutillfället ta del av en sammanfattning av detta från utbildningsstyrelsens hemsida. Trots det visade det sig att några av lärarna

förstod global fostran och framför allt hållbar utveckling som miljöfostran och undervisning om klimatförändringen. En lärare förstod det nästan uteslutande som välgörenhetsarbete i u-länder och en annan var väldigt osäker på dess innebörd. Detta hade oundvikligen en inverkan på hur lärarna förstod kopplingen mellan global fostran och religiös läskunnighet.

De sätt på vilka global fostran ändå kopplades till religiös läskunnighet gick att kategorisera i nedan följande teman: perspektivbyte, förstå världen, att relatera och känna samhörighet, motverka fördomar samt minska risken för konflikter. Dessa beskriver de olika sätten som religiös läskunnighet kan fungera främjande för att uppnå målen för global fostran. Jag har i rubriken och nedan valt formuleringen "globala mål" vilket syftar dels på målen för global fostran och hållbar utveckling, men också sådant som en världsmedborgare bör jobba för och sträva efter (såsom demokrati och jämlikhet), samt lärarnas uttalanden. Ibland talade nämligen lärarna väldigt allmänt om "globalt arbete", "internationellt samarbete" eller "att vara global" och andra gånger nämnde de specifika mål i Agenda 2030. Istället för att reda ut exakt vad lärarna syftade på, har jag valt att sammanfatta detta som globala mål. Då andra formuleringar används är detta lärarnas egna ordval.

### **8.2.1 Perspektivbyte**

Framför allt två av lärarna framhävde att om man är religiöst läskunnig har man bättre förståelse för andras sätt att se på saker och lättare att själv byta perspektiv. För att påverka globalt och arbeta för en bättre värld, påpekade lärare 5 att det å ena sidan behövs en vilja att påverka, men att detta inte räcker till i sig. Är man inte religiöst läskunnig, finns det en risk att man allt för bunden av sitt eget tankesätt och låter det styra hurdan förändring man önskar göra i världen.

Då blir man ju väldigt liksom kulturellt och sen bunden av sin egen religion och dess tankesätt ifall inte man är religiöst läskunnig. Och då motverkar det ju mycke det här globala bilden och tänkandet förstås. Så jo alltså nog sku det ju va jätteproblematiskt ifall man liksom sen ser endast på något sett det där egna och vill påverka kanske fast man inte sku ha den där religiösa läskunnigheten, så om man sku vilja då påverka globalt så då kan det ju gå jättefel sen igen om int man liksom ser hela bilden. (L5)

Även lärare 4 diskuterade hur en bristande religiös läskunnighet kan medföra ett "storebrorsperspektiv". Lärare 4 menade att personer med en stark religiös övertygelse ofta anklagas för att tro att de besitter sanningen och anse att de själva har rätt medan alla andra har fel. Denna uppfattning menade lärare 4 dock att snarare kan komma som en konsekvens av bristande religiös läskunnighet. Har man inte kunskap i och förståelse

för andras sätt att tänka, är man oundvikligen bunden av sitt egna perspektiv. En av lärarna nämnde att bristfällig religiös läskunnighet kanske gör att man "inte vet vad man inte vet" och lärare 4 menade att man tror sig veta allt man behöver.

Förmåga att se saker ur andras perspektiv, framhävde lärare 4 och S att är en essentiell kompetens inom globalt arbete. För att över huvud taget komma fram till vilka gemensamma mål man har, hur man förstår dem och hur man bör sträva efter dem, krävs det att en dialog sker över både kulturella och religiösa gränser (L5, L4). För detta krävs en insikt i att saker och ting kan uppfattas på olika sätt inom olika kontexter, samt att dessa uppfattningar är värdefulla trots att de inte stämmer överens med den egna. Både lärare 5 och 4 gav konkreta exempel på potentiella konsekvenser av bristande religiös läskunnighet på den här punkten.

Har man en bristande religiös läskunnighet så kanske man faktiskt tror det där att vi måste kämpa för den muslimska kvinnans frigörelse ... Det är klart att som kvinna i Finland och som uppväxt i en sån generation var feminismen en självklarhet och att vi ska jobba, vi ska inte vara någons ägodel, så är det är klart att det är lätt att gå till det antagandet att alla muslimska kvinnor är undertryckta och de tvingas att gå med slöja, de tvingas till det ena och det andra. Och det är liksom mitt uppdrag som vet bäst, att jag ska liksom hjälpa, nu ska vi satsa på de här muslimska kvinnorna, nu ska vi skapa rättvisa för dem. (L4)

Lärare 4 uttryckte, i likhet med lärare 5, att denna typ av insatser antagligen görs i god tro och bottnar i en vilja att hjälpa och skapa positiv förändring, men att resultatet blir det motsatta. Den muslimska kvinnans rätt att bära hijab användes av lärare 4 som ett konkret exempel på någonting där perspektivet är avgörande – den enas trygghet och självklarhet är den andras bevis på förtryck. Vidare menade lärare 5 att religiös läskunnighet är någonting relativt nytt och att man tidigare "alltid har sett världen från sitt egna perspektiv och sin egna religion", men att det inte är hållbart eftersom det leder till bland annat politiska konflikter.

Sammanfattningsvis bidrar alltså religiös läskunnighet till att man är införstådd med och värderar perspektiv som skiljer sig från ens eget, samt att man inte nödvändigtvis vet allt eller vet bäst i frågor man inte kan relatera till eller inte har erfarenhet av. Dessa kompetenser ansågs av lärarna kunna vara av nytta för globalt samarbete.

### 8.2.2 Förstå världen

På liknande sätt som lärare 5 och 4 framhävde att religiös läskunnighet bidrar till en förståelse för perspektiv som skiljer sig från det egna, uttryckte många lärare att religiös läskunnighet ökar förståelsen för andra människors sätt att leva och tänka, för främmande kulturer samt för värderingar som styr människors val. Att ha kunskap om hur världen ser ut och fungerar är av stor vikt om man vill arbeta för att utveckla och förbättra den. Man kan därför inte ignorera religiösa åskådningar eller utgå ifrån enbart en sekulär åskådning:

Jag tycker det är jätteviktigt att inse att om man ska interagera eller skapa förändring så det går ju inte att, som jag ser det så går ju inte att göra genom att blunda för religiösa värderingar och övertygelse. Att då kommer man nog att slå huvudet i väggen om man försöker göra det från en sånär negativ religionsfrihetssynvinkel att dethär vi ska utesluta det och då blir det frid och fröjd. (L6).

Jag tycker att det viktiga är just ... att förstå att bara för att Finland är sekulariserat är inte världen sekulariserad ... Att helt enkelt förstå att Finland är en liten del av världen... Vår napa, vår lilla bubbla är en liten del av världen och den är inte representativ för resten av världen. För att vi har inte en helt sekulariserad värld". (L4)

Flera av lärarna framhävde att eftersom religionen är så pass inflytelserik i så många människors liv, är denna också är viktig att förstå om man önskar förstå världen vi lever i och människorna som lever här. Förutom att religiösa värderingar styr enskilda människors val, har religion stort inflytande på många kulturer och rättssystem.

Så det blir nog en jättesvår uppgift [att utföra globalt arbete], om man då helt saknar den här förmågan att se vilken betydelse katolsk sociallära har för de människor som följer den, eller för de politiska system och kulturer som följer den. Eller vilken betydelse hinduismen och kastväsendet har med tanke på de sociala förhållanden som råder i Indien och så vidare. (L6)

Lärare 5 påpekade att det finns allvarliga konsekvenser av att ha bristande förståelse för andra kulturer och religioner. Detta motiverade hen med exempel från historiska händelser.

Jag tänker mig om man sådär historiskt sett tänker på länder som har kommit in till andra kulturer och religiösa områden och försökt liksom hjälpa och ändra på någonting och sen har det slutat med att de har kanske liksom gjort det värre eller skapa ett inbördeskrig eller någonting för att dom inte har liksom insett att hej här fanns den här religionen och kulturen som påverkade såhär. Att där ser jag nog att kultur och religion är så sammanbundet att man inte kan på det sättet skilja men just det att... Nå ett exempel är att man sku då försöka gå in och hjälpa någonstans och så skapar man bara inbördeskrig istället för att man inte har dendar förmågan att läsa situationen där. (L5)

Vissa av lärarnas uttalanden på detta tema var även relaterade till temat "mediekunskap och religiös läskunnighet" (7.2.4) då de uttryckte att religiös läskunnighet bidrar till att man lättare förstår "vad som händer i världen" genom sådant som rapporteras i nyheterna. Lärare 3 tog Israel-Palestinakonflikten samt begreppet "jihad" som exempel som ofta missförstås på grund av människors kunskap om, i ena fallet, religionens inblandning och, i det andra fallet, det religiösa begreppets egentliga betydelse.

Sammanfattningsvis framhävde alltså lärarna att eftersom religion har stort inflytande i kulturer och över människors val och handlingar, samt är en stor del av många människors liv och ofta är närvarande i nyheter, är det essentiellt att förstå religion för att förstå världen. Det går inte att blunda för religiösa perspektiv eftersom man då inte kommer få en representativ uppfattning av den världen vi verkligen lever i.

### **8.2.3 Samhörighet och ansvar**

En av lärarna uttryckte att hen uppfattar världsmedborgarskap som en identitetsuppfattning och upplevelse av tillhörighet. Världsmedborgaren känner inte endast tillhörighet i sitt hemland och samhörighet med människor från sitt eget land eller ens världsdel, utan med människor från hela världen. Detta kallade läraren för att ha en vidgad syn om vem som inkluderas i ens uppfattning av ett "vi". Även andra lärare nämnde "vi och dem-perspektivet" - ett begrepp med rötter i postkolonial teori som beskriver en indelning av människor i två grupper: vi och "de andra". Gränsdragningen kan ha olika funktion beroende på kontext, men är bland annat ett sätt för människor att definiera sin grupp och utveckla en känsla av tillhörighet. Vad lärare 2 beskrev var alltså ett breddande av kategorin "vi":

Världsmedborgaren behöver ju faktiskt ha ett vidgat "vi". Den kan inte ha ett "Finland-vi", den kan inte ha ett "Europa-vi". Den måste vidga "vi:et"... Och det är.. Det är nog ganska svårt att skapa den tillhörigheten... Den globala människan. Nu finns det ju många som har den här tillhörigheten men... Det här vidgade "vi:et" måste väl vara en extremt viktig del, för upplever inte du att du är en del av det där... Då är du inte heller en del. (L2)

Flera av lärarna var inne på liknande tankebanor och talade om att känna samhörighet och kunna relatera till andra människor. Varför detta är viktigt motiverade lärare 2 med att det hjälper människor att jobba tillsammans om man känner gemenskap och har en gemensam utgångspunkt. Lärare 1 och 5 menade att detta är viktigt för att känna empati och således ansvar för andra människor.

Nå där sku jag säga att empatiförmåga, kommer kanske ganska högt på listan och empati är ju ändå någonting som människan lär sig och det utvecklas mycket just inom den här

grundskoleåldern. ... Så det anser jag nog att är liksom grunden för att väcka en vilja att vara en global medborgare. (L5)

Flera av lärarna beskrev vidare att religiös läskunnighet bidrar till denna känsla av samhörighet. Lärarna uttryckte att för att vi ska känna ansvar för och samhörighet med andra krävs att vi förstår dem, deras värderingar och kultur. Således krävs bland annat sådan kunskap som ingår i den religiösa läskunnigheten.

För att kunna vara ett "vi" så måste man kunna förstå varandra, kanske. Annars kanske det här "vi:et" inte riktigt finns. För då finns det ett "jag" och ett "du". För att vi förstår inte varandra för vi har den här olikheten som inte jag kan förstå. Men har jag religiös läskunnighet kanske man kan skapa ett "vi" med de likheter man ser snarare än med de olikheterna. (L2)

Lärare 2 beskrev här hur kunskap om likheter och olikheter kan främja en känsla av att tillhöra samma grupp, eller ett "vi". Vidare uttryckte även lärare 3 hur kunskap och förståelse kan leda till omtanke och lärare 1 spekulerade kring att religiös läskunnighet kanske kan leda till att man är mer villig att hjälpa andra eftersom man bättre kan relatera till dem.

Det är ju det, jag menar när du har förståelse... När det väcker förståelse att du är en världsmedborgare, du förstår att varför indier inte äter ko, jag menar... Jag menar, det ökar ju förståelse för människor, den här religiös läskunnighet, och det ökar tolerans... Det ökar liksom mera det här att människor bryr sig om varandra. Och då finns ju inga gränser. (L3)

Jag tror att det är lättare för gemeneman som inte är så religiös att delta i såna insamlingar och hjälpa då det inte nämns någonting direkt om de där människornas religion ... Ja, jag tror [att det är lättare att känna ansvar för någon man kan relatera till], att det är det för många... Så att förstås liksom på det sättet om du är religiöst läskunnig så då har du int kanske på samma sätt nån skillnad vem du hjälper, att en människa är en människa. (L1)

Lärare 1 kom dock fram till insikten att hen inte ansåg att religiös läskunnighet nödvändigtvis är ett krav för att vilja hjälpa andra eller för att vara en världsmedborgare – man kan identifiera sig som världsmedborgare utan att vara religiöst läskunnig. Hen avgjorde att religiös läskunnighet kan bidra till att man känner ansvar för andra och känner global tillhörighet "på en djupare nivå", men att det inte är ett måste. Andra lärare verkade anse att religiös läskunnighet var ett absolut krav eller det enda sättet få den förståelse för andra människor, deras värderingar och kulturer, som behövs för att kunna kalla sig en världsmedborgare. Endast genom denna kunskap och förståelse kan man utveckla den känsla av samhörighet med andra människor, tillhörighet i världen och ansvar och empati för andra människor som krävs för att man ska vara motiverad att fungera som världsmedborgare.



### 8.2.4 Rasism, stereotyper och fördomar

Flera av lärarna uttryckte alltså, som framkommer i föregående avsnitt, att religiös läskunnighet bidrar till bland annat tolerans, empati och förståelse för andra människor. Av denna orsak kopplade några av lärarna även religiös läskunnighet till bekämpande av rasism, stereotypa uppfattningar och fördomar. I avsnitt 7.5 framkom även att lärarna upplevde fördomar, stereotypa uppfattningar och respektlöshet som uttryck för bristfällig religiös läskunnighet. Dessa bottnar enligt lärarna ofta dels i omognad och dels i otillräckliga kunskaper om människor och religioner. De lärare som nämnde rasism eller fördomar i relation till religiös läskunnighet, hade något varierande sätt att koppla ihop dem. Lärare 5 sammanfattade att religiös läskunnighet behövs...

...för att liksom individer ska kunna verka i ett mer... Ett samhälle med mer mångfald och en allt mer globaliserad värld och förstå fenomenen och interaktionerna som sker omkring en och för att kunna motverka fördomar, stereotyper omkring en. (L5)

Lärare 5 verkar uttrycka att religiös läskunnighet är ett verktyg som behövs för att kunna motverka fördomar och stereotyper. När lärare 1 beskrev nyttan av religiös läskunnighet konstaterade hen att både islamofobi och judehat existerar i Finland samt att användning av N-ordet och kränkande kommentarer relaterade till någons religion förekommer i skolan. Läraren diskuterade även specifikt hur rasism och religiös läskunnighet kunde vara relaterade. Som ovan nämnt konstaterade hen att en världsmedborgare inte måste vara religiöst läskunnig. Hen konstaterade också att man inte nödvändigtvis har fördomsfulla eller rasistiska åsikter bara för att man inte har kunskap om andra religioner:

Att inte vara läskunnig är ju inte samma som att nödvändigtvis tycka illa om andra människor med andra kulturer utan det kan ju lika bra vara bara att man inte vet någån, eller att man inte bryr sig. (L1)

Lärare 1 kom sammanfattningsvis fram till att "rasisterna är inte religiöst läskunniga, men alla som inte är religiöst läskunniga behöver inte vara rasister för det".

Lärare 7 kopplade religiös läskunnighet till att ha en öppen attityd och ett bredare perspektiv vilken hen menade att kan vara bra att ha i arbete mot rasism och lärare 3 uttryckte att ju mer man känner till om en religion, desto bättre blir man på att lägga märke till stereotyper och kan motarbeta dem. Religiös läskunnighet kan således vara av nytta både i på ett allmänt och individuellt plan.

Till exempel rasism, som tyvärr förekommer ännu överallt i någon form. Men nog skulle det ju minska om, både elever och deras föräldrar skulle ha mera öppen attityd... eller förstå mer... till exempel invandrarelever och deras bakgrund. ... Att arbeta mot rasism kan ju...

Man har väldigt nytta av att om man har bredare perspektiv ... religionen här är ju en del av det här bredare perspektivet. (L7)

Att bekämpa rasism och fördomar är centralt inom global fostran och enligt lärarnas uttalanden kunde religiös läskunnighet komma till nytta både vad gäller att kritiskt granska och utveckla de egna uppfattningarna samt inom systematiskt arbete för mot rasism.

### **8.2.5 Minskar risken för konflikter**

Såsom redan framkommit i avsnitt 7.2.3 och 8.1 relaterade lärarna på många vis religiös läskunnighet till interaktion och kommunikation. Kort sagt förväntade sig lärarna att deras elever, dels redan nu men i ökande grad i framtiden, kommer befinna sig i sociala situationer där de kan ha nytta av att vara religiöst läskunniga. Kompetensen ansågs vara av nytta bland annat eftersom en religiöst läskunnig person skulle vara mindre benägen att säga någonting som kunde sår andra eller av misstag vara respektlös. Sociala situationer där den ena eller båda parterna har briser i sin religiösa läskunnighet kunde således potentiellt leda till konflikter. Bland annat lärare 6 diskuterade hur globalt samarbete kunde försvåras om parterna saknade religiös läskunnighet:

Det skulle inte vara lika effektivt, för det skulle leda till flera krockar. Om man nu kallar dem kulturkrockar eller vad... Men det är väl en möjlighet, att den där sannolikheten eller benägenheten är säkert mycket större att man hamnar ut för konflikter som man sku ha kunnat... Som kanske inte handlar om själva saken utan som helt enkelt sku ha kunnat undvikas. Och att då jobbar man ju nödvändigtvis inte åt samma håll som jag tänker att med den där religiösa läskunskapen så kan man lättare garantera att man jobbar åt samma håll, trots att man har olika åskådningar. (L6)

Förutom personliga konflikter nämnde flera av lärarna att politiska och religiösa konflikter samt krig härstammar i okunskap, och med starkare religiös läskunnighet kunde dessa undvikas. Detta framkommer delvis redan inom temat Förstå världen (8.2.2) genom uttalandet av lärare 5 som menade att bristfällig kunskap om länders kulturer och religioner historiskt sett orsakat inbördeskrig. Lärare 3 som diskuterade Israel-Palestinakonflikten och religionens inblandning, uttryckte att religiös läskunnighet kunde leda till en djupare förståelse för andra människor och således minska till och med krig.

[Avsaknad av religiös läskunnighet] skulle till och med kunna leda till rena rama krig. För att det tolkas så extremt ... för att religion har ju med kultur och samhälle att göra, så att om man förstår och känner till så då ökar kunskapen om dedär människorna och deras traditioner och då hoppas jag att krigen minskar ... Sådär globalt över lag, inte gör vi det på en generation och knappast på fem, men sådär på lång sikt om vi sku öka den här förståelsen så sku ju krigena minska också. (L3)

Lärarna uttryckte alltså att bristfällig religiös läskunnighet är en av orsakerna till att konflikter uppstår. Därigenom skulle stärkandet av den religiösa läskunnigheten fungera förebyggande och på lång sikt minska konflikterna. Även mindre "krockar" i sociala situationer uttryckte lärarna att kunde undvikas om de involverade parterna vore religiöst läskunniga.

### 8.3 Bristfällig religiös läskunnighet medför risker

Många av lärarna formulerade ofta vad som kan hända "om man inte är religiöst läskunnig", för att framhäva fördelarna med att vara det. De uttryckte således nyttan genom riskerna. Ovan har nyttan eller fördelarna med att vara religiöst läskunnig, både på ett allmänt plan i framtiden och specifikt för en världsmedborgare eller en person involverad i globalt arbete, beskrivits. Sammanfattningsvis uttryckte de intervjuade lärarna att behovet av religiös läskunnighet kommer öka i framtiden dels på grund av att den religiösa och kulturella mångfalden i Finland ökar och dels för att lärarna förväntar sig att flera av deras elever kommer arbeta utomlands eller på annat sätt komma i kontakt med människor med annan kulturell och religiös bakgrund.

Religiös läskunnighet är relaterat till global fostran och världsmedborgarens kompetenser på så vis att det främjar och möjliggör arbete mot globala mål. En del lärare menade att man *måste* vara religiöst läskunnig för att fungera som världsmedborgare medan andra ansåg att det är en *fördel*. Det som religiös läskunnighet bidrar med, och som lärarna avsåg att är relevant för en världsmedborgare var: förmåga att ta andras perspektiv; kunskaper som krävs för att förstå världen, dess invånare och samtida händelser; förmåga att se likheter och känna samhörighet med andra människor vilket i sin tur leder till empati och ansvars känsla; förmåga att känna igen och motarbeta fördomar och rasism och slutligen antog lärarna att om fler människor var religiöst läskunniga skulle konflikterna minska, både på individuell och internationell nivå.

I kontrast till dessa ovan nämnda positiva aspekter av att vara religiöst läskunnig, uttryckte lärarna att det finns konsekvenser av att inte vara, eller att inte vara tillräckligt, religiöst läskunnig. Dessa framkommer i flera av de ovanstående citaten men för att sammanfatta framhävde lärarna följande konsekvenser: bristfällig religiös läskunnighet kan utgöra ett praktiskt hinder för internationellt arbete och orsaka mellanmänniska konflikter:

Det skulle inte vara lika effektivt, för det skulle leda till flera krockar. Om man nu kallar dem kulturkrockar eller vad... Men det är väl en möjlighet, att den där sannolikheten eller benägenheten är säkert mycket större att man hamnar ut för konflikter som man sku ha kunnat... Som kanske inte handlar om själva saken utan som helt enkelt sku ha kunnat undvikas. Och att då jobbar man ju nödvändigtvis inte åt samma håll som jag tänker att med den där religiösa läskunskapen så kan man lättare garantera att man jobbar åt samma håll, trots att man har olika åskådningar. (L6)

Det kan även leda till konflikter på internationell skala och i värsta fall krig, vilket man hittar bevis för om man granskar tidigare händelser:

Brist på religiös läskunnighet är en orsak till många sånär religiöst-politiska konflikter i världen. Jag brukar säga till eleverna att när man blandar ihop religion och politik, det kan bli farligt. Det behöver inte bli det men att just att ... om man vet om andra folks kulturer så har lättare att agera också när det gäller konflikter som har någon sorts religiös bakgrund. (L7)

[Avsaknad av religiös läskunnighet] skulle till och med kunna leda till rena rama krig. För att det tolkas så extremt ... för att religion har ju med kultur och samhälle att göra, så att om man förstår och känner till så då ökar kunskapen om vad är människorna och deras traditioner och då hoppas jag att kriget minskar ... Sådär globalt över lag, inte gör vi det på en generation och knappast på fem, men sådär på lång sikt om vi sku öka den här förståelsen så sku ju krigena minska också. (L3)

Slutligen kan bristfällig religiös läskunnighet leda till att man endast kan se saker ur sitt eget perspektiv och därför tror att man själv besitter sanningen och vet vad som är bäst för andra. Detta kan leda till att man försöker hjälpa andra som inte önskar ens hjälp:

Det kanske ökar risken finns för det här storebrorsperspektivet. Att man på något sätt uppfattar att man själv har sanningen ... det tror jag också att kan komma som en konsekvens av bristande religiös läskunnighet det här att man uppfattar väldigt starkt att man själv har rätt ... Har man en bristande religiös läskunnighet så kanske man faktiskt tror det där att vi måste kämpa för den muslimska kvinnans frigörelse ... Det är klart att som kvinna i Finland och som uppväxt i en sån generation var feminismen en självklarhet ... så är det klart att det är lätt att gå till det antagandet att alla muslimska kvinnor är undertryckta och de tvingas att gå med slöja ... Och det är liksom mitt uppdrag som vet bäst, att jag ska liksom hjälpa, nu ska vi satsa på de här muslimska kvinnorna, nu ska vi skapa rättvisa för dem. (L4)

Lärarna uttryckte alltså att konsekvenserna av att inte vara religiöst läskunnig är många och varierar mellan mindre konflikter på arbetsplatsen och risk för att såra någon, till allvarliga internationella konflikter. Konsekvenserna behövde dock inte nödvändigtvis vara direkta konflikter utan lärarna beskrev också att avsaknad av religiös läskunnighet kan leda till ett minskat intresse av att ha att göra med människor från andra kulturer, eller minskat intresse av att delta i globalt samarbete – att man bara inte bryr sig (L1). Samtliga lärare kunde se potentiella konsekvenser och vissa uttryckte oro för att den allmänna religiösa läskunnigheten i världen är så pass "dålig".

## 9 Tillförlitlighet

För att bedöma tillförlitligheten av denna studie använder jag mig av Lincolns och Gubas (1985) kriterier för tillförlitlighet, som är anpassade specifikt för kvalitativ forskning, inom vilken det är svårare att bedöma reliabiliteten och validiteten. Kriterierna är fyra: studiens trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att bekräfta och bestyrka studien. För att säkerställa studiens trovärdighet har jag genom hela forskningsprocessen beaktat Forskningsetiska delegationens principer för etisk forskning (2019). Jag utförde forskningen systematiskt i enlighet med dessa principer och såg till att forskningsdeltagarna kände till sina rättigheter. Jag strävade också till största möjliga tydlighet i intervjusituationen och försäkrade mig om att forskningsdeltagarna förstod frågorna och studiens syfte. Detta säkerställdes ytterligare genom att forskningsdeltagarna fick ta del av definitioner av centrala begrepp, såsom religiös läskunnighet och global fostran. Det visade sig dock att forskningsdeltagarna förstod global fostran på ganska varierande sätt vilket också styrde hur de svarade på intervjufrågorna.

Precis som annan kvalitativ forskning, är resultaten av denna studie kontextbundna och unika för just den sociala kontext där den utförts. Studien skulle inte kunna upprepas i en annan kontext och få samma resultat. Forskningsfrågorna riktades dessutom in på lärares uppfattningar och är således högst personliga. Dock resonerar resultaten av denna studie med tidigare forskning vilket tyder på att ytterligare forskning inom samma tema kunde få överensstämmande resultat. Överförbarheten bedöms vidare på basen av beskrivningar av genomförandet av studien, vilket jag i kapitel 6 strävat till att beskriva möjligast noggrant.

För att säkerställa studiens pålitlighet har jag stävat efter att vara transparent angående hur studien är utförd. Urvalskriterier och val av metoder specificeras i kapitel 6. Möjligheten att bestyrka baseras på forskarens objektivitet (Lincoln & Guba, 1985). Trots att man som forskare aldrig kan vara fullständigt objektiv har jag gjort mitt bästa att inte låta mina personliga värderingar, åsikter eller tidigare kunskaper styra forskningsprocessen. För att säkerställa detta har jag motiverat mina metodval och noggrant följt Brauns och Clarkes (2006) verktyg för tematisk analys samt rapporterat samtliga resultat – även sådana som inte stämde överens med mina personliga antaganden och förväntade resultat. Jag har även strävat efter att i den teoretiska bakgrunden ta in kritiska perspektiv och en stor variation av källor, samt tydligt beskrivit hurdan forskningsansats och därigenom vilka antaganden om kunskap och verklighet som antagits för denna studie.

## 10 Diskussion

Nedan diskuteras resultaten av avhandlingen utgående från den teoretiska bakgrunden och tidigare forskning. Studiens syfte var i korthet att få insikt i hur religionslärare uppfattar religiös läskunnighet på högstadiet, och genom en koppling till global fostran belysa lärarnas uppfattning av relevansen av religiös läskunnighet i en globaliserad värld med konstant växande mångfald av religioner, samt dess praktiska betydelse i arbete som strävar till rättvisa, mänskliga rättigheter och hållbar utveckling. För studien intervjuades sju lärare som undervisade i religion på årskurserna 7 – 9 och det genom intervjuerna insamlade materialet analyserades med hjälp av en tematisk analysmetod.

Relevansen av denna studie baserar sig på tidigare forskning som påvisat att den allmänna religiösa läskunnigheten, delvis på grund av sekulariseringen, är svag, samtidigt som kunskap i religion kan vara viktigare än någonsin (Moore, 2014; Sakaranaho et al., 2020). Den religiösa mångfalden ökar och med den även behovet av religiös läskunnighet. Vidare anses kunskap i religion vara en central faktor i konfliktförebyggande och fredsbyggande strävanden samt främjande av interreligiös dialog och respekt för mångfald (Abu-Nimer, 2001; Dinham & Jones, 2010). Trots det tas religiösa dimensioner sällan i beaktande inom global fostran, det vill säga utbildning för framtiden och för en mer rättvis, jämlik och hållbar värld (Marshall, 2018). Kunskap i religion eller religiös läskunnighet anses inte heller tillhöra de färdigheter som en världsmedborgare behöver (Europarådet, 2012; FN, 2015).

### 10.1 Lärares uppfattningar av religiös läskunnighet

Syftet med den första forskningsfrågan var att få insikt i hur religionslärare uppfattar religiös läskunnighet samt dess uttrycksformer på högstadiet. Forskningsfrågan inrymde både hur lärarna förstod begreppet i sig, huruvida de ansåg att deras elever är religiöst läskunniga, hur färdigheten utvecklas, vad som hindrar och främjar utvecklingen, med mera. Religionslärarna hade en holistisk syn på religiös läskunnighet och några såg det som själva grunden till eller målet med religionsundervisningen. Detta gjorde även att deras beskrivningar av begreppet i vissa fall blev väldigt breda, och de inkluderade allt de ansåg viktigt att kunna i relation till religion. Framför allt på frågor om elevernas styrkor, nämnde flera av lärarna kunskaper och färdigheter som de inte tidigare under intervjun hade relaterat till religiös läskunnighet, såsom sociala färdigheter.

### *Teoretisk innebörd*

Den teoretiska innebörden av religiös läskunnighet, enligt de intervjuade lärarna, kunde sammanfattas i tre huvudsakliga helheter: *känna till och kunna identifiera bland annat religiösa symboler, begrepp och materiella uttryck; förståelse för religionens roll i samhället; och baskunskaper i olika religioner – djupare kunskaper i kristendomen.*

Trots att samtliga lärare började med att beskriva teoretiska kunskaper, betonade de allra flesta trots allt praktiska dimensioner av kunskap, i likhet med de flesta beskrivningar av religiös läskunnighet (Dinham & Jones, 2010). Lärarna använde uttryck som "kunskaper att känna igen" och "kunskaper som behövs för att..." vilket visar på att det inte är den teoretiska kunskapen som är målet, utan användningen av den. I vissa fall använde lärarna uttrycket "tillräckliga kunskaper" istället för att specificera vilka dessa kunskaper är, vilket tyder på att de ansåg att detta kan variera mellan personer och sammanhang. Både Dinham och Jones (2010) och Sakaranaho et al. (2020) påpekar att det inte nödvändigtvis är ändamålsenligt att komma fram till en standardiserad definition av religiös läskunnighet, vilket de intervjuade lärarna verkade hålla med om. Vem man är, vad man arbetar med, var man befinner sig, med mera, kan tänkas vara avgörande för hurdana kunskaper i religion man behöver.

Lärarna lade större fokus på att känna igen religiösa symboler, begrepp och materiella uttryck än forskares definitioner, men detta överensstämmer med läroplanens beskrivning av religiös läskunnighet, som inkluderar bland annat att kunna "nämna olika seder och symboler i religiösa traditioner" (LPG14, s. 405). Förståelse för religionens roll i samhället korrelerar med Moores (2014) kulturvetenskapliga perspektiv på religiös läskunnighet. Lärarna diskuterade på denna punkt vikten av att förstå religiösa dimensioner i politik, kultur, historia och media. I likhet med Dinham och Jones (2010) och Moore (2014) inkluderade de intervjuade lärarna baskunskaper i ett flertal religioner i sina beskrivningar av religiös läskunnighet. De lade dock större vikt vid kristendomen, med motiveringen att denna är den mest aktuella och relevanta religionen för eleverna och den finländska kontexten. Detta stämmer överens med Prothero (2007) som betonar att man inte behöver vara läskunnig i alla världens religioner utan det viktigaste är att *tala det nationella språket*, det vill säga vara läskunnig i kristendomen. Lärarna hade dock ett betydligt mindre nationatistiskt perspektiv på religiös läskunnighet, än det som kan finnas i Protheros (2007) beskrivningar av begreppet och dess syfte. Syftet med religiös läskunnighet, såsom de intervjuade lärarna beskrev det var snarare relaterat till att fungera i en värld med religiös mångfald, trots att de också framhävde vikten av att förstå sin egen kulturella och religiösa bakgrund.

### *Praktisk innebörd*

Inom den praktiska innebörden av religiös läskunnighet beskrev lärarna dels *uttrycksformer* av religiös läskunnighet, dels sådant som religiös läskunnighet *möjliggör* och dels sådant som på annat sätt är *nära förknippat med* religiös läskunnighet. Respekt, sensitivitet, värdesättande av religion och passande beteende i sociala situationer var teman som samtliga lärare diskuterade, men på varierande sätt. Vissa såg till exempel respekt av andra som ett uttryck för religiös läskunnighet – ett sätt på vilket man kan avgöra ifall en elev/person är religiöst läskunnig. Således sågs respektlöshet som ett uttryck för avsaknad av eller bristfällig religiös läskunnighet. Andra verkade anse att religiös läskunnighet möjliggör, men inte automatiskt leder till, respekt och respektfullt beteende – en religiöst läskunnig person förstår att man borde respektera andra och har förutsättningarna för att visa respekt, men kan trots det välja att inte göra det.

Mediekunskap var någonting som också många av lärarna förknippade med religiös läskunnighet på olika sätt. Mediekunskap ansågs av några lärare vara *en del av* religiös läskunnighet, andra ansåg att mediekunskap är nödvändigt för att *bli* religiöst läskunnig och vissa menade att religiös läskunnighet är nödvändigt för att vara "medieläskunnig" eller förstå hela djupet av många nyheter. Även forskare inom religiös läskunnighet framhäver utmaningar i hur religion representeras i media och Moore (2006) pekar ut media och dess inkonsekventa och ensidiga representation av religion som en av orsakerna till utbredd religiös analfabetism. Flera av lärarna nämnde att de arbetar med medierelaterade uppgifter i sin undervisning, vilket verkar vara ett speciellt aktuellt och utmanande område.

Målet med religiös läskunnighet, på en praktisk nivå, verkade således vara att använda sig av teoretiska kunskaper om religion och religiösa traditioner för att navigera sig i sociala situationer, bemöta andra på ett sensitivt och respektfullt sätt samt för att tolka och förstå aktuella händelser och nyheter.

### *Utveckling av religiös läskunnighet*

Själva utvecklingen av religiös läskunnighet beskrevs utan tvekan som en komplex process. För att det ska förverkligas krävs bland annat kompetenta lärare och kvalitativ undervisning, engagemang och intresse hos eleverna, en mognadsnivå som tillåter abstrakt tänkande och intresse också för sånt som inte har en direkt koppling till en själv, mångsidiga erfarenhet eller en personlig anknytning, stöd och positiva förhållningssätt hemifrån samt tillräckligt med tid för religionsundervisning och tillräckligt bra läromedel.



Lärarna kan således inte ensamma genom sin undervisning säkerställa att eleverna blir religiöst läskunniga. De kan erbjuda eleverna verktyg och goda förutsättningar, men trots att de ansåg att de förvisso har stort inflytande på sina elever, menade de att hemmen har desto större inflytande. Medan Moore (2006) anser att religionsvetenskaplig och kulturvetenskaplig undervisning är det bästa sättet att uppnå religiös läskunnighet, ansåg alltså lärarna att mycket fler faktorer spelar in.

Eftersom erfarenhet ansågs vara en såpass stor inverkan, upplevdes den "finlandssvenska bubblan" som ett stort hinder för utvecklingen av religiös läskunnighet. De flesta lärare beskrev skolans elevunderlag homogent – "vita finlandssvenska medelklassungar" kallades eleverna lite skämtsamt av en lärare. Lärarna tänkte att större religiös mångfald, sådan som finns i finska skolor och på vissa orter i Österbotten, kunde leda till starkare religiös läskunnighet, och därigenom till större respekt av personer med annan religiös bakgrund. Få lärare beskrev närmare hur religiös mångfald skulle bidra till bättre religiös läskunnighet, men flera nämnde i andra sammanhang att barn lär sig av varande på ett naturligt vis där de umgås och att se avvikelser eller olikheter i exempelvis klädsel eller beteende väcker nyfikenhet hos barn.

Forskning kring elevers förhållningssätt till religion och religiös mångfald har haft varierande resultat och det går inte att peka på någonting som direkt skulle bekräfta lärarnas spekulationer. Kimanen och Kallioniemis (2018) samt Kimanen och Kuusistos (2017) studier som båda påvisade relativt (men inte uteslutande) negativa förhållningssätt gentemot religiös mångfald och interreligiös dialog hos eleverna, utfördes i skolor med relativt liten religiös mångfald. Rissanens et al. (2020) studie som fokuserade bland annat på lärares och rektorers utmaningar med religiös läskunnighet samt hur religiös mångfald hanterades inom skolan, utfördes å andra sidan i finska och svenska skolor med förhållandevis stor mångfald och större än genomsnittlig representation av muslimska elever. Resultaten visar dock att närvaron av mångfald i sig inte är någon garanti för religiös läskunnighet eller ett positivt förhållningssätt till religiös mångfald.

Resultaten av Kimanens och Kallioniemis (2018) studie visar å andra sidan att ju mer olik och främmande man upplever en person, dennes beteende eller klädsel, desto större är risken att detta väcker negativa känslor. Vidare diskuteras i samma studie vikten av att uppleva likheter och försöka se saker ur andras perspektiv för att känna empati. Kuusisto och Gearon (2019) framhäver också att ömsesidig förståelse och empati bygger på kännedom och medvetenhet om mångfalden av religiösa och icke-religiösa perspektiv. Kännedom om och erkännande av "andra" perspektiv, leder således till

ömsesidig förståelse och empati mellan människorna som besitter olika perspektiv (Kuusisto & Gearon, 2019). Att omringas av religiös mångfald och framför allt att lära känna personer med en annan religiös åskådning än ens egen, kunde således rimligtvis ha en positiv inverkan på åtminstone attityder och förhållningssätt gentemot religioner, och kanske också religiös läskunnighet, såsom de intervjuade lärarna spekulerade kring.

Om man då utgår ifrån att mångsidiga upplevelser och erfarenhet av såväl andra religioner som den egna, har betydelse för utvecklingen av religiös läskunnighet, aktualiseras frågan om hur man integrerar detta i religionsundervisningen utan att någon enskild person blir tvungen att fungera som representant för sin religion. Det är inte ovanligt att detta sker men man bör vara medveten om i vilken position man sätter eleven, samt att en enskild person endast kan uttala sig om sin subjektiva upplevelse av sin religiösa åskådning och inte fungera som expert på religionen i fråga (Moore, 2006). Lärarna verkade tycka att naturliga sociala möten, såsom att ha kompisar med olika religiös bakgrund eller delta i hobbyverksamhet tillsammans med många olika människor, var det bästa sättet att omringas av religiös mångfald. Som lärare kan man dock inte påverka elevernas sociala liv och vissa lärare berättade att de därför istället försöker ta in videon eller studiebesök i undervisningen. Dock konstaterade de att möjligheterna var begränsade på grund av tidsbrist.

Angående mångfald påpekade lärarna vidare att elevernas uppfattningar sällan utmanas under religionslektionerna och en lärare uttryckte oro över dels detta och dels att elevernas sekulära diskurser leder till att religiositet blir främmande för eleverna och religiösa, troende människor *andrafieras*. Läraren upplevde att mångfald av religioner inte finns närvarande i klassrummet (åtminstone inte "synlig mångfald"), vilket leder till att man blir tvungen att prata om "de andra". Detta har implikationer för hur religionsundervisningen anordnas. Tidigare forskning i religionsämnet har påvisat dels att undervisningen inte har någon utmanande inverkan på elevernas trosuppfattningar, utan endast bidrar till att stärka deras redan existerande trosuppfattningar, eller avsaknaden därav (Kavonius & Ubani, 2020). Dessutom visar forskning att den religionsbaserade undervisningsmodellen utgör ett aktivt hinder för den interreligiösa dialog som kunde ske inom skolan och mellan klasser (Poulter, et al., 2015; Zilliacus, 2014). Integrerad religionsundervisning kunde således ha positiv inverkan både på självreflektionen och utvecklingen av den egna åskådningen samt stöda interreligiös dialog och hindra att religion för eleverna blir någonting främmande.

### *Elevernas styrkor och svagheter*

De flesta av lärarna framhävde att de ogärna generaliserade angående elevernas starka och svaga sidor vad gällde deras religiösa läskunnighet, eftersom det finns så stor variation mellan eleverna. Ifall eleverna i allmänhet är religiöst läskunniga när de går ut grundskolan, var således inte möjligt för lärarna att avgöra. När lärarna beskrev elevernas styrkor och svagheter var deras uttalanden också varierande. Vissa förhöll sig neutralt och menade att eleverna i och för sig har svårt med vissa aspekter av den religiösa läskunnigheten, men att dessa svårigheter beror på exempelvis elevernas mognadsnivå eller allmänna inlärnings svårigheter, medan andra uttryckte oro över hur svag religiös läskunnighet eleverna har och beskrev långt fler svagheter än styrkor.

De bristerna i elevernas religiösa läskunnighet som lärarna beskrev, stämmer delvis överens med Moores (2006) beskrivning av hur religiös analfabetism tar sig uttryck, samt Rissanens et al. (2020) beskrivning av utmaningar relaterade till religiös läskunnighet. Jag har dock valt att undvika begreppet religiös analfabetism i resultatredogörelsen eftersom detta innebär motsatsen till eller avsaknad av religiös läskunnighet (Moore, 2006), och vad lärarna beskrev hos eleverna var snarare inte ännu färdigt utvecklad religiös läskunnighet. Som ovan framkom beskrev lärarna utvecklingen av religiös läskunnighet som en komplex process som inte slutförs under grundskolan. Lärarna beskrev också många styrkor hos eleverna. Det skulle således vara felaktigt och allt för svartvitt att påstå att lärarna beskrev sina elever som religiösa analfabeter.

De områden där lärarna identifierade brister i elevernas religiösa läskunnighet var framför allt bristande ämneskunskap eller "religiös läskunnighet för andra religioner/religiösa inriktningar" vilket finns med i de flesta forskares definitioner av religiös läskunnighet (Dinham & Jones, 2010; Moore, 2014). Vidare nämnde lärarna svårigheter i att uppfatta religioners inre mångfald, vilket både Moore (2006) och Rissanen et al. (2020) kopplar till religiös analfabetism respektive utmaningar med religiös läskunnighet. Nära relaterat var elevers svårigheter i att förstå religion som fenomen och komplexiteten av religion. Detta tog sig uttryck genom svartvita uppfattningar och förenklade påståenden som antas gälla för en hel religions anhängare (t.ex. alla muslimer ber fem gånger om dagen). Moore (2014) ger exempel på mycket liknande generaliserande påståenden och menar att detta är uttryck för brister i kunskap om religionernas komplexitet.

En lärarna nämnde elevernas svårigheter i att skilja mellan kultur och religion, men såsom framkom i den teoretiska diskussionen kring detta i avsnitt 2.1.3 är förhållandet

mellan kultur och religion långt ifrån uppenbart. Ur ett kulturvetenskapligt perspektiv är religion inbäddat i kultur, och således omöjliga att skilja åt trots att de är två egna fenomen (Moore, 2014). Enligt Roy (2014) är vissa religioner nästan oupplösligt inflettade i kultur – detta gäller bland annat den så kallade sekulära lutheranismen eller kulturella protestantismen som finns i Norden – medan andra, bland annat fundamentalistiska inriktningar, systematiskt har separerats från kultur. Det kan således vara svårt för vem som helst att dra en gräns mellan religion och kultur. Religiös läskunnighet bidrar kanske främst med kunskap om komplexiteten av detta samband. Slutligen uttryckte flera av lärarna att bristfällig religiös läskunnighet hos eleverna tog sig uttryck genom fördomsfulla, stereotypiska, respektlösa eller hånfulla kommentarer. Detta utgör enligt Moore (2006) en konsekvens av religiös analfabetism, eftersom religiös analfabetism leder till att trångsynthet och fördomar inte ifrågasätts och därför tillåts existera och spridas. Detta diskuteras vidare nedan, inom ramarna för den andra forskningsfrågan.

På basen av resultaten för den första forskningsfrågan, kan man således konstatera att lärarna hade en bred och holistisk uppfattning av religiös läskunnighet som inkluderar både teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter, med betoning på det praktiska. Att bli religiöst läskunnig beskrevs som en lång och invecklad process där religionsundervisningen i grundskolan inte nödvändigtvis räcker till. Eftersom religiös och kulturell läskunnighet de facto är ett kunskapskrav på årskurs 9, är det problematiskt att lärarna inte var övertygade om att samtliga elever uppnår detta. De uttryckte att de gör sitt bästa med den tid de har men att detta inte räcker till för att säkerställa att alla elever uppnår kunskapskraven i slutet av grundskolan. Med tanke på forskning som argumenterar för det brådskande behovet av allmän religiös läskunnighet, vilket ökar i och med att mångfalden av religioner växer och situationerna där framgångsrik interreligiös dialog behövs blir fler, är detta oroväckande (Sakaranaho et al., 2020). Konsekvenserna av bristande religiös läskunnighet, som enligt lärarna redan kunde synas på högstadiet i form av fördomsfulla, stereotypiska, respektlösa eller hånfulla kommentarer, kan eskalera i värsta fall vara förödande (Moore, 2006). Grundskolan har ett stort ansvar i att säkerställa att allmän religiös läskunnighet utvecklas, eftersom man via media och populärkultur konstant utsätts för förenklade, inkonsekventa och negativa representationer av religion, som riskerar att driva fientliga attityder mot religion, eller mot specifika religiösa grupper (Moore, 2006).

## 10.2 Religiös läskunnighet och global fostran

Den andra forskningsfrågan flyttade fokus från religiös läskunnighet i högstadiekontext, till religiös läskunnighet i en global och framtida kontext. Global fostran är utbildning för framtiden och dess syfte är att fostra världsmedborgare – handlingskraftiga individer som har de verktyg som krävs för att bekämpa orättvisor, tackla de gemensamma utmaningar världen står inför, och på så vis arbeta för att främja rättvisa, mänskliga rättigheter och hållbar utveckling (Europarådet, 2012). Denna omfattande uppgift kräver en bred variation av värderingar, kunskaper och färdigheter. Med den andra forskningsfråga, som löd "hur är religiös läskunnighet relaterat till global fostran och världsmedborgarskap enligt religionslärares uppfattning?" ämnade jag utforska huruvida religiös läskunnighet, enligt de intervjuade lärarna, är en relevant färdighet för en världsmedborgare, eller om religiös läskunnighet är relaterat till global fostran och världsmedborgarskap på något annat sätt. Varken religiös läskunnighet, eller beaktande av religiösa dimensioner förekommer nämligen i någon större utsträckning i gällande policydokument, trots att religioner har stort inflytande världen över (Marshall, 2018).

Såsom nämnt i resultatredovisningen, uppfattade de intervjuade lärarna global fostran på väldigt varierande sätt, trots att de fick ta del av utbildningsstyrelsens beskrivning. Detta hade implikationer för förutsättningarna att besvara den andra forskningsfrågan. Mening var att ta reda på lärarnas uppfattning av hur religiös läskunnighet, *som de själva förstår det*, är relaterat till global fostran och världsmedborgarskap, *som definierad av utbildningsstyrelsen (2021) och i LPG14*. På grund av lärarnas varierande förförståelse av global fostran besvarades egentligen frågan "hur uppfattar lärarna att religiös läskunnighet, *som de själva förstår det*, är relaterat till global fostran, *som de själva förstår det*". Frågan fick således väldigt varierande svar.

Några av lärarna förstod global fostran och hållbar utveckling huvudsakligen som miljöfostran och undervisning om klimatförändringen. En lärare diskuterade bland annat sopsortering och återvinning och hade således väldigt svårt att se hur detta hade med religiös läskunnighet att göra. En annan lärare förstod global fostran nästan uteslutande som välgörenhetsarbete i "u-länder" och penninginsamlingar. Målet med global fostran för denne lärare verkade vara att väcka sympati för "fattiga barn i Afrika" och människor i flyktingläger. Detta förhållningssätt till utvecklingsarbete är inte ovanligt (O'Connor & Zeichner, 2011). Förespråkare av kritisk global fostran menar att det är just sådana uppfattningar, det vill säga idéer om ett progressivt västerländskt samhälle och den underutvecklade "tredje världen", som riskerar att upprätthållas genom okritisk global fostran och populärkultur. Utvecklingsarbete blir att handla om välgörenhet istället för

samarbete och solidaritet, och nationella uppfattningar av medborgarskap stärks (Subedi, 2010; O'Connor & Zeichner, 2011). Läraren i fråga nämnde att man visar filmsnuttar från skolor i Afrika där barnen inte har någon mat och får gå barfota 30 km till skolan, vilket är ett exempel på en typisk generaliserande representation av kontinenten Afrika (Subedi, 2010).

En del lärare hade över huvud taget svårt att greppa vad global fostran och världsmedborgarskap innebär. Speciellt ordet världsmedborgare var obekant för några av lärarna, vilket framkom genom att de använde diffusa uttryck som att "vara sådär global", "globalt tänkande", "globala människan" och det faktum att jag ombads upprepa begreppen "världsmedborgare" och "global fostran". Det blev ofta oklart exakt vad lärarna syftade på, vilket är varför jag valde att i resultatredovisningen använda samlingsbegreppet "arbete mot globala mål". Detta inkluderar alla åtaganden, såväl systematiska som spontana, som är i linje med målen för global fostran, hållbar utveckling i enlighet med FN:s Agenda 2030 och världsmedborgarens uppgifter enligt Europarådet (2012), Utbildningsstyrelsen (2021), Subedi (2010) och Kepa (u.å), samt olika typer av internationella samarbeten.

För att sammanfatta resultaten, beskrev lärarna att religiös läskunnighet huvudsakligen är relaterat till global fostran och världsmedborgarskap på så vis att det kan *främja arbetet* mot globala mål; religiös läskunnighet bidrar med förmågor som hjälper en i arbetet. En religiöst läskunnig person har, enligt lärarna, bättre förmåga att byta perspektiv; bättre förståelse av världen; djupare förståelse för andra människor vilket leder till bland annat ansvarskänsla; bättre förutsättningar att bekämpa rasism och fördomar; samt är mindre benägen att hamna i konflikter relaterade till kultur och religion.

Förmåga att byta perspektiv räknas av Europarådet (2012) till en av världsmedborgarens grundläggande färdigheter. Ansträngningar att anta någon annans perspektiv är också nödvändigt för att känna empati (Davis, 2009 i Kimanen & Kallioniemi, 2018). För att kunna göra detta krävs dock *kännedom* om andra perspektiv. Religiös läskunnighet bidrar med kunskap om religiösa perspektiv, värderingar och åskådningar (Moore, 2006). Lärarna menade att religiös läskunnighet, förutom att bidra med kunskap, också gör att man värderar andra perspektiv än sitt eget och uppfattar dem som legitima. Vidare är en grundläggande förutsättning för att kunna förbättra världen, vilket är kärnan i global fostran, att känna till och förstå världen som den ser ut idag (Europarådet, 2012). Enligt Roy (2014) är religion inflyttat i de flesta kulturer och samhällen och enligt Moore (2014) i samtliga dimensioner av det mänskliga livet. Religiös läskunnighet bidrar således med kunskap om alla företeelser där religion har inflytande. Av lärarna nämndes bland annat

kultur, konflikter och krig samt människors handlingar och tankesätt som saker man får en djupare förståelse av om man är religiöst läskunnig. Med tanke på hur inbäddat religion ofta är i dessa företeelser, kan man fråga sig om det är möjligt att förstå världen utan att förstå religion (Moore, 2014).

En annan grundläggande egenskap hos världsmedborgaren är en känsla av ansvar för alla medlemmar av mänskligheten vilket gör en villig att arbeta för att främja jämlikhet och mänskliga rättigheter för alla (Konttinen & Vihirilä, 2014; LPG14). Lärarna identifierade bland annat ansvarskänsla och samhörighet som viktiga drivkrafter för att väcka en vilja att skapa positiv förändring. Religiös läskunnighet verkade bidra till detta genom att, via kunskap om andra människor (deras religion, värderingar, seder och bruk m.m.), skapa förståelse och empati för andra, vilket alltså i sin tur leder till en känsla av samhörighet och ansvar. Att känna tillhörighet och samhörighet med inte bara människor inom den egna gruppen, utan med hela mänskligheten är grundläggande för den syn på medborgarskap som man inom global fostran framhåller (Europarådet, 2012). Världsmedborgarskap är på så vis en känsla av global tillhörighet, vilket lärare 2 benämnde ett vidgat "vi", i kontrast till ett "Finland-vi" som representerade en syn på medborgarskap begränsat av nationalitet. För att nå detta "vi" menade lärare 2 att människor måste förstå varandra, vilket man gör om man är religiöst läskunnig.

Huruvida det är förmåga att se likheter eller förmåga att acceptera och respektera olikheter som väcker dessa känslor av samhörighet, empati och ansvar, verkade lärarna tänka olika om. Tidigare diskuterades den koppling mellan upplevda olikheter och negativa förhållningssätt som gjordes av Kimanen och Kallioniemi (2018). Studien i fråga påvisade att ju mer man kan relatera till någonting, desto positivare förhåller man sig till det. Även tidigare forskning har påvisat att upplevda likheter främjar etiska förhållningssätt (Davis, 2009 i Kimanen & Kallioniemi, 2018). Att minimera olikheter kan dock vara ett sätt att hantera mångfald utan att egentligen acceptera det (Abu-Nimer, 2001). Det kan i vissa fall vara problematiskt att sträva efter acceptans endast genom likheter, eftersom detta innebär en uppfattning om att endast sådant som är likt en själv, ens åskådning eller annat, är värt att respektera (Rissanen et al., 2020). Sådana uppfattningar verkade finnas hos några av lärarna, som bland annat använde likheter mellan kristendomens och islam som motivering till vikten av "tolerans". Andra lärare framhävde å andra sidan starkare att det är just respekt av olikheter man kan uppnå genom religiös läskunnighet.

Att motsätta sig och bekämpa orättvisor, däribland rasism, fördomar och stereotypa uppfattningar, tillhör en av världsmedborgarens uppgifter (Europarådet, 2012). Lärarna

menade att religiös läskunnighet kunde stärka ens förmåga att göra detta. Att vara religiöst läskunnig menade lärarna att både hjälper en att kritiskt granska sina egna uppfattningar och att systematiskt motarbeta fördomar eftersom man har de kunskaper som krävs för att identifiera dem och skilja fakta från fördomar. Detta menar även Dinham och Jones (2010) att ett av syftena med religiös läskunnighet är. En av lärarna (lärare 1), som tidigare under intervjun konstaterade att hen inte tror att en världsmedborgare nödvändigtvis måste vara religiöst läskunnig, spekulerade vidare kring kopplingen mellan religiös analfabetism (ordet användes inte av läraren) och rasism. Moore (2014) uttrycker starkt att religiös analfabetism kan främja fördomar och trångsynthet samt hindra åtaganden som strävar till respekt för mångfald, samarbete och fredlig samexistens. Lärare 1 menade dock att avsaknad av religiös läskunnighet inte automatiskt behöver leda till att man utvecklar fördomsfulla eller rasistiska åsikter – okunskap kan också leda till likgiltighet. Trots att läraren inte såg religiös läskunnighet som ett *krav* för världsmedborgare, konstaterade hen att det säkert kan vara till fördel. Likgiltighet kan också utgöra ett hinder för ett världsmedborgarskap, eftersom detta förutsätter engagemang och en vilja att skapa positiv förändring (Utbildningsstyrelsen, 2021).

Att vara okunnig i religion kunde enligt lärarna resultera i eller bidra till många olika sorters konflikter; att missta en stereotypisk uppfattning för fakta kan orsaka att man av misstag säger någonting kränkande, att inte förstå sig på någon annans perspektiv kan göra att man inte heller värdesätter det, olikheter i sedvanor kan orsaka vad lärare 6 kallade kulturkrockar. De betonade, i likhet med Rissanen et al. (2020), konflikter som kan uppstå i sociala situationer, om inte båda parterna är religiöst läskunniga. Dock framhävde lärarna också mycket allvarigare konsekvenser, såsom krig. En lärare gav exempel från historiska händelser medan andra menade att eftersom religion ofta spelar in i politiska konflikter, finns det säkert fördelar av att vara kunnig i religion för att förstå, lösa och i framtiden undvika dessa. Bland annat förintelsen, Israel-Palestina konflikten, samtida judehat och islamofobi nämndes av lärarna. Moore (2006) som också ger antisemitism och hatbrott mot muslimer som exempel på konsekvenser av religiös analfabetism, menar att sådana orättvisor upprätthålls både medvetet (av politiska och ekonomiska skäl) och omedvetet (eftersom det krävs kunskap i religion för att identifiera och motarbeta dessa). Även Abu Nimer (2001; 2004) understryker vikten av att förstå och beakta religiösa dimensioner i krig och konfliktlösning. Fredsbyggande strävanden som ignorerar religionens inverkan riskerar att misslyckas (Abu-Nimer, 2001).

Detta menade lärare 4 att även gäller för arbete som strävar till att uppnå jämställdhet – ett av huvudmålen på FN:s agenda för hållbar utveckling (2015). Läraren menade att



religion och kultur inverkar hur vi förstår feminism, könsroller och kvinnors rättigheter – en västerländsk, sekulär syn på dessa går därför inte att tillämpa på muslimska länder. Konsekvensen av detta kan bli att man försöker frigöra den undertryckta muslimska kvinnan som tvingas bära slöja (L4). Detta var kanske det mest direkta och konkreta exemplet på hur avsaknad av religiös läskunnighet kunde utgöra ett aktivt hinder för att uppnå målen för hållbar utveckling.

De intervjuade lärarna hade således varierande uppfattningar av relationen mellan religiös läskunnighet och global fostran och världsmedborgarskap – en del ansåg religiös läskunnighet absolut essentiellt för alla människor i framtiden medan andra tänkte sig att kanske inte alla människor har behov av att vara religiöst läskunniga. Det framkommer dock tydligt, både genom tidigare forskning och lärarnas uttalanden, att en person som ägnar sig åt arbete för fred, hållbar utveckling, rättvisa eller mänskliga rättigheter, en person som sysslar med internationella samarbeten eller på annat sätt kommer i kontakt med människor med olika kulturell och religiös bakgrund, eller en person som själv önskar utvecklas i linje med beskrivningar av världsmedborgaren – *har nytta av att vara religiöst läskunnig*. Religiös läskunnighet uppfattades av lärarna både som viktigt och aktuellt i sig men kunde också stöda utvecklingen av andra färdigheter som empati och perspektivbyte. Behovet av religiös läskunnighet motiverades av de flesta lärare i relation till globaliseringen, vilket också är varför behovet fortsättningsvis ökar.

Besvarandet av denna forskningsfråga bidrar till forskning som framhäver relevansen av kunskap i religion, genom att belysa de mångsidiga sätt som religiös läskunnighet kunde främja målen för global fostran och hållbar utveckling.

### 10.3 Förslag på fortsatt forskning

En hel del intressanta saker kom upp under intervjuerna, men rymdes inte, eller endast delvis inom ramarna för forskningsfrågorna. Såsom nämndes i början av resultatredovisningen, påpekade några av lärarna att de är ensamma med sitt undervisningsämne, det vill säga att de är den enda läraren i skolan som undervisar religion. Detta orsakar att de arbetar självständigt och inte har någon kollega att reflektera kring ämnesrelaterade frågor med. Flera av lärarna tackade för att de genom intervjun fick chansen att göra detta och några beklagade sig över att det sker så sällan. Kritisk reflektion framhävs inom lärarutbildningen som en av nycklarna till professionell utveckling, och borde därför möjliggöras för lärare under hela deras yrkesmässiga karriär. Lärare som undervisar ämnen med färre veckotimmar på högstadie- eller

gymnasienivå saknar ofta ämneskollegor och därför också möjlighet till reflektion i vardagen. Hurdan inverkan detta har på lärarnas professionella utveckling, ämneskunskap eller läraridentitet kunde vara relevant att forska i. Möjligheter för lärare att få kontakt med ämneskollegor över skolgränser kunde utforskas.

I diskussionen av den första forskningsfrågan framkom lärarnas starka betoning av betydelsen av personliga erfarenheter och av att omringas av religiös mångfald, för utvecklingen av religiös läskunnighet. Vissa av lärarnas uppfattning av mångfald och vad som utgör "finskhet", framstod dock som problematisk. Trots att några av lärarna talade om att komma ifrån andrafiering och en uppdelning i "vi och dem", talade andra lärare själva i sådana ordalag. Först och främst upplevde flera av lärarna sin skola som relativt homogen och berättade att de "inte har så mycket mångfald", vilket vittnar om en snäv syn på mångfaldsbegreppet. Mångfald är inte någonting som existerar inom den finlandssvenska bubblan eller den lutherska religionsundervisningen. Vidare antogs representanter av andra religioner än majoritetsreligionen vara icke-finländska, och lutherska elever antogs vara icke-troende. Att finskhet förknippas med sekulär lutheranism är ingenting nytt, men förekommer uppenbarligen fortfarande (Lappalainen, 2006 i Kuusisto & Gearon, 2019).

Utgående från diskussionerna med lärarna verkar det som att dessa uppfattningar baserar sig på erfarenheter och möjligtvis stärks av sättet som religionsundervisningen anordnas. Nämligen, den separerande undervisningsmodellen orsakar en tydlig uppdelning i majoritet och minoritet. Inom majoritetsundervisningen upprätthålls en sekulär diskurs vilket leder till de som deltar i denna lärokurs antas vara icke-troende, och som inte deltar stämplas som religiösa (detta uttrycktes av lärare 6). Några av lärarna visste att dessa få elever som får annan undervisning dessutom har annan etnicitet eller språklig bakgrund än majoriteten av eleverna, eller har invandrabakgrund. Detta verkade resultera i en uppdelning i finska, icke-troende men lutherska majoritetselever och icke-finska, religiösa minoritetselever som utgör skolans mångfald. Den finländska religionsundervisningen är redan ett populärt ämne för forskning och speciellt för- och nackdelar med integrerad och separat undervisning har utforskats. Hur religionsundervisningen bidrar till synen på mångfald och finskhet, kunde vara ytterligare ett intressant ämne för vidare forskning.

I diskussionen av den andra forskningsfrågan framkom att lärarna inte var helt på det klara med vad global fostran innebär. Global fostran är inte ett specifikt ämnesinnehåll utan bör vara närvarande i samtliga ämnen i grundskolan. För att säkerställa att global

fostran förverkligas, och således att Finland arbetar i linje med FN:s agenda för hållbar utveckling (2015), vore det viktigt att lärare känner till vad som förväntas av dem.

Slutligen har resultaten av denna studie påvisat många sätt på vilka religiös läskunnighet främjar global fostran och hållbar utveckling. Behovet av allmän kunskap i religion samt potentiella konsekvenser av bristfälliga kunskaper har också påvisats genom besvarandet av forskningsfrågorna samt genom presentation av tidigare forskning. Därför ser jag ett stort behov av att utforska hur kunskaper i religion kunde integreras i global fostran. Ytterst lite forskning verkar koppla religion till global fostran, vilket är besynnerligt med tanke på att global fostran är utbildning för framtiden och religion onekligen blir mer och mer aktuellt, framför allt i Europa. Samtliga medlemsländer i Europarådet har undertecknat Maastrichtdeklarationen (2002) och således förbundit sig till att ägna sig åt global fostran. Genom att inkludera kunskap i religion inom dessa ramar kunde man således säkerställa att åtminstone dessa 47 länder arbetar för att förbättra den allmänna religiösa läskunnigheten som för tillfället försämras.

## Källor

- Abu-Nimer, Mohammed 2004. Religion, Dialogue, and Non-Violent Actions in Palestinian-Israeli Conflict. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 17(3), pp. 491–511.
- Abu-Nimer, M. (2001). Conflict resolution, culture, and religion: Toward a training model of interreligious peacebuilding. *Journal of Peace Research*, 38(6), 685-704.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Berglund, J. (2013). Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran Protestantism?. *Temenos-Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), 165-184.
- Blix, L. (17 februari 2021a). Religionskunskap ersätts av nytt ämne – så tycker eleverna. *Ålandstidningen*. <https://www.alandstidningen.ax/nyheter/religionskunskap-ersatts-nytt-amne-sa-tycker-eleverna>
- Blix, L. (16 februari 2021b). Åland går egen väg för religionsundervisningen. *Ålandstidningen*. <https://www.alandstidningen.ax/nyheter/aland-gar-egen-vag-religionsundervisningen>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Europarådet (2012). Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education. North-South Centre of the Council of Europe.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (Vol. 6). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dinham, A., & Jones, S. H. (2010). *Religious literacy leadership in higher education: an analysis of key issues and challenges for university leaders*. York: Religious Literacy Leadership in Higher Education Programme.
- Evangelisk-lutherska Kyrkan i Finland. (u.å). *Statskyrka och folkkyrka*. <https://evl.fi/fakta-om-kyrkan/kyrkan-och-samhallet/statskyrka-och-folkkyrka>
- Fingo ry. (u.å). <https://fingo.fi/sv/finnish-development-ngos-fingo/>
- Forskningsetiska delegationen (TENK). (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland*. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/lhmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarviointin\\_o](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/lhmistieteiden_eettisen_ennakkoarviointin_o)

hje\_2019.pdf?\_ga=2.163177276.1003624708.1603358887-1088482274.1602832452.

- Frisk, A. K. (2016). Från orsak till mening-att kunna relatera ritualer till centrala tankegångar inom olika religioner. *Forskning om undervisning och lärande*, 4(1), 50-72.
- Förenta Nationerna (FN). (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (Agenda 2030)*. (A/RES/70/1). <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Global Education Network Europe (GENE). (2020). The State of Global Education in Europe 2019. <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb-4a/t/5fc40cf96457125654ba5954/1606683902082/SOGE-2019-web-version+%2-82%29.pdf>
- Hull, J. M. (2001). The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective. *Religious education in schools: Ideas and experiences from around the world*, 1-8.
- Inrikesministeriet. (2019). *International Migration 2018–2019 – Report for Finland*. (Inrikesministeriets publikation 2019:32). [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161871/SM\\_2019\\_32.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161871/SM_2019_32.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jääskeläinen, L., Repo, T. (red.) (2011). *Skolan möter världen. Vilket kunnande behöver världsmedborgare?* Guider och handböcker 2011:7. Utbildningsstyrelsen.
- Kallioniemi, A. V., Schihalejev, O., Kuusisto, A., & Poulter, S. (2018). Estonian and Finnish Pupils' Experiences of Religious Issues and Views on the Place of Religion in School. *Religion & Education*, 45(1), 73-88.
- Kavonius, M., & Ubani, M. (2020). The contribution of religious education and ethics to the development of worldviews: reflections of Finnish 9th grade students. *Journal of Religious Education*, 1-14.
- Kehitysyhteistyön kattojärjestys (Kepa ry). (u.å). *En världsmedborgares färdigheter*. <http://www.koulumaaailmaamuuttamaan.fi/svenska/undervisningsmaterial/vad-en-varldsmedborgare-bor-kunna/en-varldsmedborgares-fardigheter>
- Kimanen, A., & Kuusisto, E. (2017). How young people perceive factors that support or prevent understanding between worldviews: Perspectives of Finnish lower secondary school pupils. *Intercultural Education*, 28(1), 75-89.
- Kimanen, A. L., & Kallioniemi, A. J. V. (2018). Towards Interpretive and Empathetic Encounters between Worldviews. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*.

- Konttinen, P. N., Vihriälä, A. (2014). *Enhancing southern voices in global education*. Kehitysyhteistyön palvelukeskus Kepar ry. <https://www.gloaalikasvatus.fi/sites/default/files/attachments/maailmaa-muuttamaan-gloaalikasvatuksen-tyokirja-jarjestoille.pdf>
- Kuusisto, A., & Gearon, L. (2019). Why teach about religions? Perspectives from Finnish professionals. *Religions*, 10(6), 347.
- Kuusisto, E., A. Kuusisto, and A. Kallioniemi. 2016. "How is interreligious sensitivity related to Finnish pupils' religiousness profiles?" *British Journal of Religious Education* 38 (1), 64-82.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sloobodskaya, H. R. (2015). Behavioral Problems, Effects of Parenting and Family Structure on I. J. Wright (red), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. (470-476).
- LPG14 (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (LPG14)*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Maastricht Global Education Declaration. (2002). Europe-wide Global Education Congress. <https://rm.coe.int/168070f089>
- Marshall, K. (2018). Global education challenges: Exploring religious dimensions. *International Journal of Educational Development*, 62, 184-191.
- Mattson, I. (7 januari 2020). Majoriteten av finländarna vill förnya religionsundervisningen – lektor: "De flesta tror att undervisningen bara handlar om kristendomen". *Svenska Yle*. <https://svenska.yle.fi/artikel/2020/01/07/majoriteten-av-finlandarna-vill-fornya-religionsundervisningen-lektor-de-flesta>
- Moore, D. L. (2006). Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach. *World History Connected*, 4(1).
- Moore, D. L. (2014). Overcoming religious illiteracy: Expanding the boundaries of religious education. *Religious Education*, 109(4), 379–389.
- O'Connor, K., & Zeichner, K. (2011). Preparing US teachers for critical global education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 521-536.
- Osbeck, C. (2009). Religionskunskapslärare. I B. Schüllerqvist & C. Osbeck (Red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*, (s. 157-204). Karlstad: Karlstad University Press.

- Osbeck, C. (2014). Conditions for Teaching and Learning in Religious Education (RE): Perspectives of Teachers and Pupils at the Beginning of the 6th Grade in Sweden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2014: 2), 76-96.
- Osbeck, C., & Skeie, G. (2014). Religious education at schools in Sweden. *Religious education at schools in Europe: Part, 3*, 237-266.
- Pew Research Center. (18 december 2012). The Global Religious Landscape. <https://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-exec/>
- Poulter, S., Kuusisto, A., & Kallioniemi, A. (2015). Religion education in Scandinavian countries and Finland–Perspectives to present situation. *Religionspädagogische Beiträge*.
- Poulter, S., Kuusisto, A., Malama, M., & Kallioniemi, A. (2017). Examining religious education in Finland from a Human Rights perspective. In *Religion, Education and Human Rights* (pp. 49-61). Springer, Cham.
- Prothero, S. R. (2007). *Religious literacy: What every American needs to know-and doesn't*. HarperLuxe.
- Rissanen, Ubani & Sakaranaho (2020). Challenges of Religious Literacy in Education: Islam and the Governance of Religious Diversity in Multi-faith Schools. I Sakaranaho, T., Aarrevaara, T., & Konttori, J. (Red.), *The Challenges of Religious Literacy: The Case of Finland*. Springer Nature.
- Roy, O. (2014). *Holy ignorance: When religion and culture part ways*. Oxford University Press.
- Sakaranaho, T., Aarrevaara, T., & Konttori, J. (Red.). (2020). *The Challenges of Religious Literacy: The Case of Finland*. Springer Nature.
- Statistikcentralen. (2020a). Finland i siffror 2020. Statistikcentralen. [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_fis\\_202000\\_2020\\_232\\_13\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_fis_202000_2020_232_13_net.pdf)
- Statistikcentralen. (2020b). Tillhörighet till religionssamfund efter ålder och kön, 1990-2020. <https://pxnet2.stat.fi:443/PXWeb/sq/ac4abf56-bf76-403b-8921-0ac7f5a79c34>
- Subedi, B. (Red.). (2010). *Critical global perspectives: Rethinking knowledge about global societies*. IAP.
- Ubani, M., Kallioniemi, A., & Poulter, S. (2015). Finnish Class Student Teachers Perceptions of Religious Education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2015: 2), 74-93.

- Ubani, M., Rissanen, I., & Poulter, S. (Red.). (2019). *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism: Religion in Finnish public education*. Waxmann Verlag.
- Ubani, M., & Tirri, K. (2014). Religious Education in Finnish Schools. In M. Rothgangel, G. Skeie, & M. Jäggle (Eds.), *Religious Education at Schools In Europe: Part 3: Northern Europe* (pp. 99-121). University of Vienna Press.
- Ulfvens, H. (31 maj 2013). Allt fler elever väljer livsåskådningskunskap. Svenska Yle. <https://svenska.yle.fi/artikel/2013/05/31/allt-fler-elever-valjer-livsaskadningskunskap>
- Utbildningsstyrelsen. (2018). *Anordnande av undervisningen i religion och livsåskådningskunskap samt religiösa evenemang i förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen*. <https://www.oph.fi/download/189096> Anvisning om anordnande av undervisning i religion och livsåskådningskunskap.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (2021). Global fostran och målen för hållbar utveckling. <https://www.oph.fi/sv/utveckling/global-fostran-och-malen-hallbar-utveckling>
- Viinikka, K., Ubani, M., Lipiäinen, T., & Kallioniemi, A. (2019). 21st Century Skills and Finnish Student Teachers' Perceptions about the Ideal RE Teacher Today and in the Future. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Vol. 18, No. 8, pp. 75-97, <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.5>
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920918810.
- Zilliacus, H. (2014). *Supporting Students' Identities and Inclusion in Minority Religious and Secular Ethics Education: A Study on Plurality in the Finnish Comprehensive School*. Helsinki: University of Helsinki. Hämtad 8.12.2019 från <https://researchportal.helsinki.fi/sv/publications/supporting-students-identities-and-inclusion-in-minority-religiou>
- Zilliacus, H., & Kallioniemi, A. (2016). Secular ethics education as an alternative to religious education—Finnish teachers' views. *Journal of Beliefs & Values*, 37(2), 140-150.
- Åhs, V., Poulter, S., & Kallioniemi, A. (2017). Preparing for a World of Worldviews: Parental and School Stakeholder Views on Integrative Worldview Education in a Finnish Context. *British Journal of Religious Education*.



# Bilagor

## BILAGA 1

### Intervjuprotokoll

#### Bakgrundsuppgifter

- Undervisningsämnen, klasser, arbetserfarenhet

#### Tema 1: Religiös läskunnighet

- Är begreppet religiös läskunnighet bekant för dig? Vad skulle du säga att det betyder?

*Gå igenom läroplanen, Moore och Dinham & Jones definitioner.*

- Vad tänker du om de här beskrivningarna?
  - Finns det nåt du reagerar på? Håller du med? Finns det nåt du inte skulle skriva under?
- Vad innebär det i praktiken att en person är religiöst läskunnig?
  - Hurdana kunskaper, färdigheter, attityder har personen?
- Om du tänker på eleverna du undervisar – vad skulle vara viktigt för dig att de kan?
  - Vad strävar du efter att uppnå i din undervisning?
- Tänk på elevernas attityder – är de mottagliga för religionsundervisningen?
- Hur är det att sträva till religiös läskunnighet i undervisningen? Har du upplevt utmaningar?
- Med tanke på hur du tidigare beskrev vad det innebär att vara en religiöst läskunnig person och vad du ser som viktigt för eleverna: Skulle du säga att elever som går ut nian i allmänhet uppfyller kraven och är religiöst läskunniga?
  - Var ser du brister? Vilka är deras styrkor? Har det skett en förändring?
- Upplever du att religiös läskunnighet är viktigt och aktuellt?
  - Isf. När och hur? När kommer dina elever ha användning av sina färdigheter?

## **Tema 2: Global fostran**

- Global fostran har som mål att öka rättvisan i världen och främja hållbar utveckling i linje med FN:s utvecklingsmål, dvs. Agenda 2030, genom att fostra till aktiva och ansvarsfulla världsmedborgare. Som världsmedborgare ska man bland annat jobba för att främja fred, demokrati, jämlikhet, rättvisa, mänskliga rättigheter med mera.
- Med fokus på eleverna: Vad krävs för att man ska kunna fungera som världsmedborgare och sträva till de här målen?
  - Kunskaper, kompetenser/färdigheter, attityder?
- Hur är religiös läskunnighet relevant för en aktiv/ansvarsfull världsmedborgare?
- Tror du att / Hur kunde religiös läskunnighet hjälpa oss att uppnå målen för global fostran?
  - Situationer, exempel
- Tror du det finns några konsekvenser av bristande religiös läskunnighet för globalt medborgarskap?

### **Avslutande frågor**

- Finns det någonting du vill tillägga?

## BILAGA 2

### Informationsbrev

Hej!

Mitt namn är Matilda Sundqvist och jag studerar till klasslärare och religionslärare vid Helsingfors universitet. För tillfället skriver jag min pro gradu-avhandling och skulle vara ytterst tacksam om du ville delta.

Syftet med denna studie är att få insyn i hur religionslärare ser på religiös läskunnighet – vad det innebär för dem, vad de anser att är viktigt att eleverna kan, om det alls är något de fäster vikt vid, med mera. Jag är också intresserad av att ta reda på hur religionslärarna anser att religion och religiös läskunnighet kommer in i global fostran, samt hurdana färdigheter och attityder kring religion som kan tänkas vara viktiga i framtiden. Som blivande religionslärare är jag genuint intresserad av att ta reda på dessa saker men tror också att det kan bidra till forskningen och diskussionen kring religionens roll i samhället och skolan.

Till min studie önskar jag intervjua religionslärare som undervisar, eller har erfarenhet av att undervisa på högstadiet. Min inriktning på just högstadiet beror på att man, enligt läroplanen, i undervisningen på de högre klasserna breddar perspektivet på religion till att inkludera mer utöver den egna religionen. Deltagandet innebär att du ställer upp på en ca 30-45 minuters intervju som sker via Zoom. Du förväntas inte ha någon specifik kunskap eller åsikter om temat för intervjun och behöver inte förbereda dig på något sätt.

Om du väljer att delta kommer jag att kontakta dig för att komma överens om en tidpunkt för intervjun. Du kan också få mer information om studien och intervjun om du önskar. Deltagande är ändå helt frivilligt och visat intresse innebär inte att du har förbundit dig till att delta. Du har rätt att när som helst avbryta ditt deltagande eller välja att inte svara på någon fråga under intervjun. Dina personuppgifter kommer att skyddas och endast jag, samt min handledare professor Erika Löfström, kommer att ha tillgång till material från intervjuerna. Dataskyddsinformationen finns tillgänglig på begäran. Mer information om behandling av insamlat material finns i samtyckesblanketten.

Om du skulle kunna tänka dig att delta i min studie och/eller har frågor kan du kontakta mig, Matilda Sundqvist, via e-post \_\_\_\_\_ eller per telefon \_\_\_\_\_.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar, Matilda Sundqvist.

## BILAGA 3

### Samtyckesblankett för deltagande i intervju

Jag samtycker till att delta i en intervju för Matilda Sundqvists Pro gradu-avhandling om religiös läskunnighet och global fostran. Jag förstår att målet med intervjun är att samla in material som bidrar till en djupare förståelse av hur religionslärare uppfattar religiös läskunnighet och vad det innebär i praktiken. Intervjuns syfte är också att ta reda på hur religionslärare ser på global fostran och den roll som färdigheter i religion spelar inom den. Detta kan förhoppningsvis bidra till en större diskussion om religionens roll i samhället och skolan.

Deltagandet innefattar en 30–45 minuter lång intervju som sker via Zoom. Samtalet spelas in och transkriberas för att möjliggöra analys. Det insamlade materialet sparas och förvaras på lösenordskyddad dator, separat från personuppgifter. Materialet behandlas med noggrannhet och med respekt för intervjudeltagarens integritet. Endast Matilda Sundqvist och professor Erika Löfström (handledare) har tillgång till inspelningar och transkriberingar. Det analyserade materialet sparas tills dess att Matilda Sundqvists avhandling är publicerad.

Jag är medveten om att jag har rätt att avbryta mitt deltagande när som helst under intervjun eller välja att inte besvara en specifik fråga – utan att uppge orsak eller få några negativa följder. Jag har läst igenom och förstår informationen i denna blankett och har fått eventuella frågor besvarade.

Tid och plats: \_\_\_\_\_

Underskrift och namnförtydligande:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_